

Université de Montréal

Éclaircissement de l'association entre la relation enseignant-élève, le partenariat  
mère-enfant, et l'adaptation scolaire auprès d'une clientèle à risque

Par

Marie-Claude Guérin

Unité académique École de Psychoéducation

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences en vue de  
l'obtention du grade de maîtrise en sciences (M. SC.) en  
psychoéducation option mémoire et stage

Février 2015

©Marie-Claude Guérin, 2015 Université de Montréal

Université de Montréal  
Faculté des Arts et des Sciences

Ce mémoire intitulé :

Éclaircissement de l'association entre la relation enseignant-élève, le partenariat  
mère-enfant, et l'adaptation scolaire auprès d'une clientèle à risque

présenté par :

Marie-Claude Guérin

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Linda Pagani

Présidente-rapporteur

Sophie Parent

Directrice de recherche

Diane St-Laurent

Examinatrice externe

## Table des matières

Résumé.....	iii
Abstract.....	v
Liste des tableaux.....	vi
Liste des figures .....	vii
Liste des sigles et abréviations.....	viii
Remerciements.....	ix
Introduction.....	1
Contexte historique général.....	2
Adaptation scolaire.....	3
Les enfants de mères-adolescentes.....	4
Relation mère-enfant et adaptation scolaire.....	6
Relation enseignants-élèves et l'adaptation scolaire.....	8
Autres facteurs associés .....	10
Les différents modèles de l'association entre les relations enseignant-élève et mère-enfant en lien avec l'adaptation scolaire.....	11
Contexte de la présente étude	
Modèle de modération .....	12
Modèle de médiation.....	14

Modèle de contributions uniques et additives.....	17
Questions de recherche et hypothèses .....	19
Méthode.....	22
Participants.....	22
Instruments de mesure.....	23
Qualité du partenariat mère-enfant .....	23
Qualité de la relation enseignant-élève.....	24
Adaptation scolaire.....	26
Compétence en numération.....	26
Dimension comportementale.....	27
Résultats.....	30
Analyses descriptives et examen des corrélations .....	30
Analyses principale .....	34
Discussion.....	41
Forces et limites de l'étude .....	46
Conclusion.....	48
Références.....	49

## Résumé

L'association entre la relation mère-enfant, la relation enseignant-élève et l'adaptation scolaire (compétences cognitives et sociaux) a reçu ultérieurement une attention considérable dans la littérature scientifique. En dépit de la quantité de recherches effectuées, il subsiste un besoin afin de mieux connaître les processus sous-jacent qui jouent un rôle dans cette relation. L'objectif de la recherche actuelle consiste en l'éclaircissement de l'association entre la relation enseignant-élève, le partenariat mère-enfant, et l'adaptation scolaire. Les différentes hypothèses de recherche étaient : la qualité de la relation enseignant-élève servira de facteur de protection à l'adaptation scolaire (ou à une des composantes) chez les enfants nés de mères adolescentes dont le partenariat mère-enfant est de moindre qualité; la deuxième hypothèse était que le partenariat mère-enfant prédirait la qualité de la relation enseignant-élève, qui prédirait par la suite l'adaptation à la maternelle des enfants nés de mères adolescentes. Finalement, la troisième hypothèse de recherche est que les deux relations (partenariat mère-enfant et relation enseignant-élève) contribuent de façon unique à l'adaptation scolaire. Ainsi, trois modèles d'association possibles ont été testé (modération, médiation et contributions uniques et additives) auprès d'une population à risque, soit les enfants de 5 ans nés d'une mère adolescente. L'échantillon provient d'un projet longitudinal prospectif, la «Mère-Veille,» et est composé de 30 dyades mère-enfant (N=30). La qualité du partenariat mère-enfant, évalué en laboratoire lorsque les enfants avaient 4 ans, a été mesurée à l'aide des récits narratifs co-construits. La qualité de la relation enseignant-élève a été mesurée via l'adaptation française du student teacher relationship scale à 5 ans. Finalement, la mesure de l'adaptation scolaire (comme variable dépendante) comprenant les compétences en numération et les dimensions comportementales (comportements intériorisés, extériorisés et compétences sociales) ont été évalué respectivement par l'entremise de l'adaptation française du number knowledge test et du profil socioaffectif. Une série de régressions linéaires (avec et sans variables contrôles) ont été effectuées pour estimer les

trois modèles. La réponse aux hypothèses varie en fonction des différentes composantes de l'adaptation scolaire. Sommes toutes, nos résultats ne suggèrent aucune relation significative ni processus intermédiaires.

Mots clés : Relation mère-enfant, relation enseignant-élève, adaptation scolaire, mères-adolescente, maternelle, modèle modérateur, médiateur, additif

## Abstract

The association underlying mother-child and teacher-child relationships and cognitive skills, behavioral skills, and social skills has received substantial attention in the current literature. Despite this effort, more needs to be known about the processes that play a role in these relations. The goal of the current research is to clarify the association between teacher-student relationships, maternal scaffolding, and school readiness with a population of at-risk 5-year-old children, born of a teenage mother. Three possible association models were tested (moderation, mediation, and unique contributions) using a sample from a prospective longitudinal project comprising 30 mother-child dyads (N = 30). The partnership quality of mother-child scaffolding was measured in under laboratory conditions, when children were 4-years-old, using co-constructed narratives. The quality of teacher-child relationships was measured using the student teacher relationship scale when children were age 5. Finally, school adjustment (dependent variable) including numeration skills and behavioral dimensions (internalizing behaviors, externalizing and social competence) were evaluated respectively with an abridged Canadian version Number Knowledge Test and the psychosocial profil. A series of regression analyses (with and without control variables) were conducted to test the three models. Our results suggest any significant relationships or intermediate processes were explained by counfounding variables.

Key words: Mother-child relationship; Teacher-Child relationship; school adjustment, children of adolescent mothers, preschool, moderator, mediator and additive models

## Liste des tableaux

Tableau 1.	Corrélations, nombre de participants, minimum, maximum, moyennes et écarts-types pour chacune des variables du modèle.....	32
Tableau 2.	Régression linéaire multiple du partenariat mère-enfant et de la relation enseignant-élève sur les différentes composantes de l'adaptation scolaire.....	35
Tableau 3.	Résultats des régressions linéaires multiples pour prédire les différentes composantes de l'adaptation scolaire à partir du partenariat mère-enfant et de la relation enseignant-élève .....	39



## Listes des figures

- Figure 1. Modèle de modération du lien entre le partenariat mère-enfant et l'adaptation scolaire par la relation enseignant-élève à la maternelle.....20
- Figure 2. Modèle de médiation de la contribution du partenariat mère-enfant à l'adaptation scolaire à la maternelle, par le biais de la relation enseignant-élève.....21
- Figure 3. Modèle de contributions uniques et additives du partenariat mère-enfant et de la relation enseignant-élève sur l'adaptation scolaire à la maternelle.....21
- Figure 4. Valeur des bétas standardisés de la contribution de la relation enseignant-élève aux comportements intériorisés, en fonction de la qualité du partenariat mère-enfant.....36

## Liste des sigles

Cpt. : Comportement

Max. : Maximum

Min. : Minimum

MOI : Modèles internes opérants

Moy : Moyenne

É.T : Écart-type

NKT : Number knowledge test

Part. : Partenariat

PSA : Profil socio-affectif

Rel. : Relation

SPSS : Statistic for the social sciences (SPSS)

SSE : Statut socio-économique

STRS : Student-teacher relationships scale

## Remerciements

Rhétorique : L'art ou la technique de persuader, généralement au moyen du langage mais aussi des chiffres et de concepts. J'aimerais pouvoir en user auprès de vous enseignants et collègues afin que vous sachiez l'importance des relations que vous établissez avec vos élèves. Le point de départ de cette recherche, ce sont vous, élèves et enseignants, qui traversez ma vie depuis maintenant 13 ans. J'aimerais que vous réalisiez, l'impact que vous pouvez avoir sur eux. Ne sous-estimez pas le poids des relations que vous entretenez avec chacun d'eux ! Oui, vous pouvez-être celle ou celui qui fera la différence.

Je ne croyais jamais voir la fin de ce mémoire, puis, avec patience et persévérance, j'ai enfin réussi à déposer. Sophie, mon nouveau Mantra, je te le dois : ne laisse pas l'anxiété te rendre dysfonctionnelle !

Je tiens à remercier ma famille, ma mère et mon père, sans qui, cette aventure n'aurait jamais eu lieu. Merci de votre appui inconditionnel. Merci à ma grande sœur, qui a su être présente et me soutenir dans mon trop plein d'émotions. Merci de votre soutien et surtout de vos encouragements, particulièrement à toi maman, qui a toujours su croire en ta petite Marie ! Merci à ma grand-maman qui n'est plus là maintenant, mais qui m'a supporté tout au long de mon cheminement universitaire. Merci grand – maman, si tu savais comment tu me manques !

Merci à toi, Love, qui partage ma vie, les bons moments comme les difficiles. Tu as su être d'une patience inouïe. Tu as su trouver les mots pour m'encourager et me faire persévérer (d'une panoplie de façon) pour me faire aller jusqu'au bout. MERCI

Merci à quelques amies, vous vous reconnaissez, qui ont su dire les bons mots au bon moment, merci pour vos encouragements.

Et, un énorme MERCI à ma directrice de recherche, Sophie Parent. Merci d'avoir cru en moi parfois plus que moi-même. Moi qui, croyait tant que tu m'avais surestimée. Merci. Pour ta rigueur scientifique, pour nos rires partagés, pour ta patience, pour m'avoir transmis ta soif de connaissance... Pour nos conversations qui allaient bien plus loin que mon sujet de mémoire. Tu es une femme pleine de ressources et de connaissances.

La reconnaissance est la mémoire du cœur !!

Le milieu scolaire et la famille sont deux grands milieux de socialisation et d'acquisition de connaissances dans la vie d'un enfant (Christensen, 1998). L'enfant acquiert des attitudes, des comportements et des compétences en premier lieu par le biais de ses interactions avec ses parents, puis à travers les adultes qu'il côtoie lors de son parcours scolaire. L'école devient alors le milieu dans lequel l'enfant passe le plus de temps à l'exception de son milieu familial. Son nouvel environnement, l'école, impose un nouveau type de relation avec l'adulte. L'adaptation à son nouveau milieu de vie s'avère cruciale à son bon développement, et c'est lorsqu'il se sent en sécurité que l'adaptation devient possible (Parent et Dufour, 2012). Le sentiment de sécurité amène le désir d'exploration, qui est nécessaire à l'apprentissage (Bowlby, 1969). Si l'adaptation scolaire se veut essentielle au bien-être présent de l'élève, elle est tout aussi importante pour les répercussions possibles sur son devenir.

Les difficultés d'adaptation en début de scolarisation constituent en effet un important facteur de prédiction des difficultés scolaires éventuelles et de l'inadaptation sociale (Vitaro et Caron, 2000; Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz, 2011). On note à cet égard une chronicité et une stabilité de l'inadaptation scolaire. Par exemple, un élève qui éprouve des difficultés scolaires à la maternelle et en première année sera plus à risque de développer des troubles de comportement. Entwisle, Alexander et Olson (2005) montrent que les habiletés cognitives (lecture et mathématiques), le tempérament et les attitudes de l'élève vis-à-vis l'école en 1<sup>e</sup> année permettent de prédire la réussite au cours des premières années du primaire, laquelle prédit à son tour de façon significative le niveau d'études qui sera complété vers l'âge de 22 ans. Duncan et al. (2007) lors d'une méta-analyse de six études, révèle que les habiletés en mathématiques à la maternelle sont associées à la réussite scolaire en 1<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> année. Pagani, Fitzpatrick, Belleau et Janosz (2011) valident ces conclusions : les habiletés cognitives à la maternelle sont reliées à la réussite scolaire en 4<sup>e</sup> année. De plus, les élèves qui éprouvent des difficultés scolaires et comportementales dès leur entrée à la maternelle ou en début de scolarisation risquent davantage de poursuivre dans cette voie et d'abandonner l'école prématurément (Janosz et al., 2013; Pianta et Cox, 1999). Sachant que les

problèmes d'adaptation scolaire peuvent engendrer le décrochage scolaire (Janosz, Archambault, Morizot et Pagani, 2008), il importe de réfléchir aux facteurs de risque et de protection impliqués dans l'adaptation scolaire des élèves.

Les recherches montrent que les caractéristiques personnelles, familiales et scolaires contribuent à l'adaptation scolaire (Fallu et Janosz, 2003). Le lien entre la relation parent-enfant, mais plus particulièrement mère-enfant et, l'adaptation scolaire a été démontré à maintes reprises (Wyrick et Rudasill, 2009; Pianta 1996; Sroufe, Fox et Pancake, 1983). Le lien entre la qualité de la relation enseignant-élève et l'adaptation scolaire a également été mis en évidence (Birch et Ladd, 1997; Pianta, 2001; Davis, 2001; Baker, 2006). Certains auteurs émettent l'hypothèse que la relation enseignant-élève serait un modérateur (facteur de protection) entre le lien mère-enfant et l'adaptation scolaire (Fallu et Janosz, 2003; Wyrick et Rudasill, 2009), tandis d'autres auteurs suggèrent plutôt que la qualité de la relation enseignant-élève joue un rôle médiateur entre la qualité de la relation mère-enfant et l'adaptation scolaire (Howes et Hamilton, 1992; Zhang, 2011). Finalement, certains auteurs (par exemple, Silver, Armstrong, Essex, et Measelle., 2005; Pianta, Benett et Nimetz, 1997) observent plutôt que les deux relations ont une contribution significative, mais unique et additive à l'adaptation scolaire.

Cette étude vise à contribuer à une meilleure compréhension de la situation en analysant trois hypothèses : (1) la qualité de la relation enseignant-élève en tant que modérateur du lien entre la qualité de la relation mère-enfant et l'adaptation scolaire (2) la qualité de la relation enseignant-élève en tant que médiateur du lien entre la qualité de la relation mère-enfant et l'adaptation scolaire, enfin (3) les relations mère-enfant et enseignant-élève en tant que prédicteurs uniques et additifs de l'adaptation scolaire. À l'heure actuelle, ces trois hypothèses sont plausibles et peu d'études permettent de trancher. De plus, la présente étude examine cette question en début de scolarisation, dans une population à risque de présenter des difficultés d'adaptation scolaire, les enfants de mères adolescentes.

## **L'adaptation scolaire**

Le modèle psychodéveloppemental élaboré par Cummings, Davies et Campbell (2000) définit l'adaptation scolaire comme un processus dynamique impliquant des facteurs individuels, familiaux, scolaires, sociaux et culturels, qui influencent l'adaptation de l'élève. Les principaux indicateurs de cette adaptation incluent le rendement scolaire, le niveau de problèmes de comportements intériorisés, extériorisés, les habiletés sociales et l'appréciation/motivation scolaire exprimée par l'élève. Ces dimensions sont d'ailleurs reprises par le Ministère de l'Éducation du Québec dans sa politique en matière d'adaptation scolaire (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1999). De fait, malgré la présence de variations dans la définition de l'adaptation scolaire, on observe un certain consensus parmi les chercheurs à définir l'adaptation scolaire sur la base d'indicateurs multiples, parmi lesquels figurent les dimensions cognitives, comportementales et sociales. Un élève adapté au plan scolaire est celui qui n'a pas de problème de comportement, de type extériorisé ou intériorisé, qui est compétent socialement et qui obtient des résultats scolaires satisfaisants. Dès qu'une de ces sphères est affectée, l'élève est considéré en difficulté d'adaptation (Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 1999).

L'adaptation scolaire constitue un défi de taille pour tous les élèves. Les enfants doivent alors composer avec plusieurs éléments nouveaux : par exemple un environnement physique plus grand, un ratio adulte-enfant plus élevé qu'au préscolaire (15-1) ainsi que des défis cognitifs à affronter. Le milieu familial ayant déjà implanté les bases de ce qui définit en partie leurs habiletés relationnelles, leur développement cognitif et socioaffectif. Chaque enfant arrive donc en milieu scolaire avec des facteurs de risque et de protection qui lui sont propres. Certains, peu préparés, vivront cette transition comme un changement abrupt, tandis que d'autres auront eu la chance de vivre des expériences, par exemple, la fréquentation de la garderie et la stimulation des parents les préparant ainsi à la transition de cette nouvelle étape. Une constante demeure : dans tous les cas, avec l'entrée à l'école, l'écologie sociale de l'enfant subit une grande modification. Les différents défis

sociaux et scolaires que les élèves ont à faire face peuvent être plus ardues pour certaines clientèles, dont les enfants des mères-adolescentes.

### **Les enfants de mères-adolescentes, une population à risque**

Les enfants des mères-adolescentes constituent une population particulièrement à risque de développer une variété de problèmes développementaux, dont des difficultés comportementales et scolaires. Leurs mères doivent en effet composer avec les doubles enjeux développementaux que sont la transition vers le monde adulte (l'adolescence) et le fait d'être mère. Elles doivent finaliser la construction de leur identité et de leur estime de soi, composer avec l'acceptation par les pairs, terminer leurs études, prendre des décisions quant à leur choix de carrière, et ce, tout en jonglant avec les nouveaux défis reliés au fait de devenir parents.

Dans le cadre du Notre-Dame Parenting Project (NDAPP, 1985 à 1990), 281 mères-adolescentes et leurs enfants ont été suivies de façon longitudinale sur une période de 18 années (Borkowski et al., 2007). Parmi les résultats obtenus, les auteurs observent que les mères adolescentes n'ont pas toute la maturité affective et cognitive nécessaire afin de prendre soin d'un enfant. Elles ont souvent un déficit de la fonction d'autorégulation, ce qui amène des difficultés à prendre des décisions afin de résoudre les problèmes courants, et elles manquent de connaissances sur le développement des enfants. De plus, elles ont parfois un vécu relationnel empreint de difficultés et sont sujettes à développer des relations coercitives, incohérentes et imprévisibles à l'égard de leurs enfants (Borkowski et al., 2007).

En appui au NDAPP, des études québécoises (Emery, Paquette et Bigras., 2008; Tarabulsy et al., 2005, Paquette et al., 2001) ont confirmé les nombreux facteurs de risques associés à cette clientèle : la provenance d'un milieu défavorisé, dont un faible statut économique, l'isolement de la mère, la monoparentalité, le décrochage scolaire ou une faible scolarité, et la présence de dépression maternelle. Bien que ces facteurs de risque ne soient pas uniques aux mères-adolescentes, ils sont particulièrement présents dans cette population (Lefever, Nicholson et Noria,

2003). Or, ces facteurs de risque sont associés à un manque de stimulation cognitive chez les enfants. En conséquence, des difficultés sont fréquemment observées à la période préscolaire chez les enfants de mères-adolescentes, incluant des retards dans les acquis préscolaires, des retards cognitifs et langagiers, et des difficultés comportementales et sociales. Ces difficultés persisteraient souvent jusqu'à l'adolescence (Borkowski, Whitman et Farris, 2007).

Dans le même esprit, Borkowski et al. (2007) mentionnent que 50 % des enfants des mères-adolescentes ont des difficultés scolaires dès les premières années. Luster, T, Kunlakam, L. et Su, M. O (2004) observent à cet égard que les mères adolescentes ayant un faible revenu sont moins impliquées lors de la première année scolaire de leur enfant, que la qualité de leur environnement est moindre (par exemple, elles ont moins de matériel), elles font moins de modelage et sont moins chaleureuses. Finalement, les réponses qu'elles donnent à leurs enfants sont moins adéquates et moins synchronisées à l'expression des besoins (promptitude de leurs réponses aux signaux de leur enfant) (Tarabulsky et al. 2005; Paquette, 2007; Paquette et al. 2001; Emery, Paquette et Bigras, 2008).

En somme, les études antérieures suggèrent que les performances scolaires des enfants de mères-adolescentes sont principalement affectées par les facteurs de risques associés aux mères adolescentes (faible revenu, faible scolarisation, manque de soutien social) et non seulement par le statut de mère-adolescente. Les problèmes de comportement de ces enfants sont également influencés par les pratiques parentales de leur mère adolescente : en comparaison aux mères adultes, elles sont souvent plus sévères, elles ont moins de connaissances en lien avec le développement de l'enfant, et elles ont un style d'interaction souvent moins chaleureux et plus axé sur les comportements instrumentaux (par exemple, donner des soins physiques) (Hubbs-Tait, Osofsky, Hann, et Culp, 1994; Paquette, 2007; Crugnola, C., Lerardi, E., Gazzotti, S. et Albizzati, 2014).

Notons toutefois que même si les enfants des mères-adolescentes sont une population à risque, on observe que certains d'entre eux sont résilients (Farris, Smith



et Weed, 2007) et qu'ils ne présentent pas de problèmes. On peut donc s'interroger sur les facteurs qui soutiennent leur adaptation scolaire, et ce malgré l'adversité socioéconomique et familiale (Curby, 2009). Parmi les facteurs possibles, la qualité de la relation entretenue avec la mère et plus tard avec l'enseignante constitue des cibles à explorer.

### **La relation mère-enfant et l'adaptation scolaire**

Pour plusieurs auteurs, la relation mère-enfant s'avère centrale au développement de l'enfant (Bowlby, 1969; Pianta, 1999). Pour eux, les enjeux développementaux de l'enfant sont d'abord teintés par leur histoire d'attachement. De plus, l'attachement aux parents, particulièrement à la mère, sert deux fonctions adaptatives : la protection et la socialisation (Gosselin, 2000). Le système d'attachement est fortement lié au système d'exploration. Ce dernier permet la découverte, l'acquisition de connaissances, et donc l'apprentissage. Il s'agit en fait de systèmes de comportements antagonistes, mais complémentaires (Paquette, 2007).

À l'âge préscolaire, la relation mère-enfant aura évolué et pris une autre forme. Les changements développementaux dans certaines sphères, particulièrement langagière et cognitive, permettent un nouveau type d'interaction mère-enfant, dans lequel les échanges verbaux sont présents. Le langage permet de négocier l'interprétation des événements et de créer une réalité partagée (Bretherton, 1995). Bowlby (1969) suggère que la relation d'attachement se transforme en une relation de partenariat mère-enfant. La relation de partenariat se caractérise par la négociation de buts et de plans communs entre l'enfant et la mère. De plus, les interactions deviennent également caractérisées par une réciprocité dans les échanges.

Dans le contexte d'une communication parent-enfant saine, les échanges facilitent généralement la construction et la révision de ce que l'on nomme les modèles internes opérants (MOI) (Parent et Saucier, 1999). Les enfants utilisent ces modèles afin d'organiser leurs stratégies comportementales (O'Connor, Collins et

Supplee, 2012). Les MOI se complexifieront avec l'acquisition du langage et le développement des cognitions et des différentes réponses que l'enfant obtient de ses parents.

Quoi qu'il en soit, le sentiment de sécurité pour l'enfant demeure important et sous-tend sa capacité à explorer son environnement et à interagir avec sa mère et son entourage. Les parents, dont la mère, doivent alors soutenir et accompagner leur enfant dans ses différents découvertes et apprentissages. La qualité des interactions mère-enfant devient alors un enjeu important pour l'adaptation scolaire de l'enfant.

En effet, la qualité des interactions entre la mère et l'enfant peut faciliter ou nuire à l'acquisition d'habiletés cognitives et sociales (Pianta, 2001). La littérature montre que l'enfant vivant des interactions positives développe des attitudes et des comportements qui facilitent son adaptation scolaire par la suite. La relation mère-enfant est corrélée à l'adaptation scolaire et sociale (Parent et Saucier, 1999; Pianta, Nimetz et Benett 1997) et au rendement scolaire (O'Connor et McCartney, 2007; Pianta et Stulman, 2004). Par exemple, Pianta, Nimetz et Benett (1997) ont évalué les caractéristiques des interactions mère-enfant, dans un échantillon de 55 enfants de 5 ans. Au cours d'une tâche de résolution de problème, ils ont observé le soutien socioémotionnel maternel, la qualité des instructions, le fait de mettre des limites et l'affection de l'enfant envers sa mère. Les résultats indiquent que ces caractéristiques prédisent l'adaptation scolaire (sociale, comportementale et scolaire) en classe, à la maternelle et en 1<sup>re</sup> année, et ce, encore plus pour les élèves à risque.

Dans le même ordre d'idées, les interactions parent-enfant qui stimulent les apprentissages sont positivement associées au niveau de préparation scolaire, aux habiletés sociales et (Connell et Prinz, 2002; 1999; Supplee, Shaw, Hailstones et Hartman, 2004). Par exemple, Supplee, Hailstones et Hartman, 2004 ont évalué 174 dyades mère-garçon, lors d'une tâche de résolution de problème, lorsque les enfants avaient 42 mois. Leurs résultats montrent un lien direct entre les instructions maternelles, les résultats scolaires et l'adaptation sociale de l'élève. Ces chercheurs ont évalué les instructions maternelles selon quatre composantes (inspirées du

modèle de Rogoff, 1990), dont une s'avère particulièrement pertinente pour la présente étude : le soutien affectif de la mère. Leurs résultats indiquent la présence d'une relation significative, mais modeste, entre le soutien affectif et les résultats scolaires ( $r=0,22$ ).

Des résultats similaires ont été obtenus par Bates, Luster et Vandenberg (2003) auprès d'un échantillon de mères adolescentes et de leurs enfants ( $N=89$ ), suivis pendant 7 ans. Les résultats montrent que la qualité des habiletés parentales (par exemple, être une mère chaleureuse, mettre des limites, faire du renforcement positif, s'engager dans des activités dans le but d'augmenter le potentiel cognitif de l'enfant et la qualité globale des soins) est associée directement aux habiletés préscolaires, lesquelles prédisent les problèmes de comportement et la compétence sociale des élèves en première année.

Les études récentes, portant sur les enfants des mères adolescentes, au Québec, à la période préscolaire sont plutôt rares. À notre connaissance, l'étude des interactions mère-enfant, de mères adolescentes, à la maternelle, sur l'adaptation scolaire, constitue donc un domaine nouveau et judicieux à explorer. Certes, plusieurs chercheurs ont mis en exergue l'existence du lien entre l'interaction mère-enfant et l'adaptation scolaire, mais peu ont investigué l'adaptation scolaire, selon une définition aussi complète (rendement cognitif et comportemental), et peu ont investi la contribution mère-enfant et enseignant-élève à la maternelle.

### **La relation enseignant –élève et l'adaptation scolaire**

La relation enseignant-élève est généralement définie par deux dimensions, soient la dimension chaleureuse et la dimension conflictuelle. Ces dimensions sont dérivées du concept d'attachement et constituent des concepts clés de la relation mère-enfant (Pianta, Steinberg, M. et Rollins 1995). Selon certains auteurs (Bretherton, 1985, Waters et Cumming, 2000), l'enseignant peut être perçu comme une base de sécurité, lorsque chaleureuse, permettant ainsi à ses élèves d'explorer leur environnement.

Certains auteurs distinguent les dimensions chaleur – conflit, tandis que d'autres choisissent de les combiner formant ainsi un score de qualité relationnelle enseignant-élève. Quelle que soit la méthode, le lien entre la qualité relationnelle enseignant-élève et l'adaptation scolaire est établi et maintes recherches ont confirmé ce lien, que ce soit pour le rendement scolaire (Baker, 2006; Curby Rimm-Kaufman et Ponitz, 2009; Crosnoe et al. 2010), les problèmes de comportement extériorisés, intériorisés et les compétences sociales, et ce tant à la maternelle (Pianta et Stuhlman, 2004; O'Connor & McCartney, 2007), qu'au primaire (Maldonado-Carreno et Votruba-Drzal, 2011).

Lynch et Cicchetti (1992) ont montré que la relation enseignant-élève est associée à la trajectoire développementale de l'enfant tant vers le succès que vers l'échec scolaire. Cette relation favoriserait la réussite entre autres par la motivation et l'engagement actif à la tâche (Pianta, 1999), les difficultés d'apprentissage pouvant être associées à un déficit de motivation de l'élève. Une relation dite chaleureuse amènerait un climat favorable dans lequel l'élève se sentirait en sécurité, ce qui rendrait l'élève plus disponible aux apprentissages. De plus, une relation de proximité et supportante avec l'enseignant sert présument de source externe afin de réguler le stress et ainsi permettre à l'élève de diriger son énergie vers l'engagement à la tâche, aux pairs et vers l'enseignant (Hughes, 2012).

Certains auteurs mentionnent qu'une relation enseignant-élève positive, chaleureuse et sécurisante peut soutenir l'adaptation scolaire, dont le développement des compétences sociales et cognitives (Birch et Ladd, 1997; 1998, Burchinal, et al. 2008; Howes, Matheson et Hamilton, 1994; Howes et al. 2008). Les élèves ayant une relation sécurisante avec une enseignante présentent de meilleures habiletés sociales que ceux dont la relation est insécurisante (Mitchell-Copeland *et al.* 1997). La relation enseignant-élève est également liée avec les compétences de l'enfant à l'égard de ses pairs en classe (Howes, 1994). Cette relation favoriserait l'établissement de relations interpersonnelles avec les pairs, qui à leur tour sont associés à une meilleure adaptation scolaire (Howes et Hamilton, 1992).

Burchinal et al. (2008) concluent qu'on peut prédire les résultats de l'élève à la fin de la maternelle à partir de la qualité de la relation avec les enseignants du préscolaire (instructions et interactions). De plus, les interactions et les instructions de l'enseignant de prématernelle sont reliées à des gains au niveau des habiletés scolaire et comportementale de l'élève à la fin de la prématernelle.

Baker (2006) évalue un échantillon de 1310 élèves de la maternelle à la 5<sup>e</sup> année. Soixante-huit enseignants remplissent des questionnaires mesurant le rendement scolaire, les problèmes intériorisés, extériorisés et les habiletés sociales en utilisant la version courte du Student Teacher Relationship Scale (STRS). Il conclut que les élèves ayant des problèmes scolaires et un taux plus élevé de problèmes de comportement extériorisés et intériorisés avaient des relations moins chaleureuses avec l'enseignant et plus de conflits. À l'inverse, les élèves ayant de meilleurs résultats, de meilleures habiletés sociales et une meilleure adaptation avaient des relations plus chaleureuses et moins conflictuelles.

Ainsi, la relation enseignant-élève est définitivement en lien avec les comportements intériorisés, extériorisés et les compétences sociales, mais le lien semble moins clair en ce qui a trait au rendement scolaire et demande à être réexaminé.

### **Autres facteurs associés**

Avant l'entrée scolaire, il semble que ce soit les facteurs familiaux et démographiques qui placent les élèves à risque d'échec. Parmi les indicateurs les plus robustes, l'éducation maternelle et le statut socio-économique sont en tête de liste puisque ceux-ci exposent les enfants souvent à un environnement de moindre qualité (un langage moins riche et un environnement moins stimulant). Par exemple, Letarte, Normandeau et Boudreau (2008) ont constaté que les contextes environnementaux dans lesquels l'enfant grandit, tel le statut économique (SSE), ont été trouvés comme une des variables ayant un impact sur l'adaptation de l'élève à l'école. De plus, certaines caractéristiques dites personnelles de l'enfant tel son sexe sont mises à contribution. Duncan (2007) relate des études disant qu'en moyenne,

les garçons ont de moins bons résultats scolaires et ont plus de difficultés à progresser que les filles et cette différence se perçoit particulièrement pour ceux provenant de famille à faibles revenus. De plus, ceux avec un faible SSE arrivent à l'école avec de moins bonnes habiletés académiques et cet écart tend à s'accroître durant leur parcours scolaire. Ce groupe a aussi plus de problèmes de comportements extériorisés. En début de scolarisation, les difficultés scolaires, comportementales et sociales, sont identifiées comme des prédicteurs établis de succès ou d'échec pour le niveau scolaire suivant (Hamre et Pianta, 2005, Hamre et Pianta, 2001). Ainsi, la connaissance de certains facteurs de risque distaux pouvant être associés à l'adaptation scolaire est connue (SSE, sexe, caractéristiques cognitives et comportementales lors de l'entrée à l'école). Il n'en demeure pas moins que la recherche montre que même lorsque ces facteurs sont contrôlés, il reste de la variance et donc des facteurs pouvant expliquer les difficultés d'adaptation scolaire. Il importe donc de mieux comprendre les processus sous-jacents au partenariat mère-enfant et à la relation enseignant-élève.

### **Les différents modèles de l'association entre les relations enseignant-élève et mère-enfant en lien avec l'adaptation scolaire.**

Sabol et Pianta (2012) ont récemment proposé une mise à jour du cadre conceptuel sur la relation enseignant-élève. Ils identifient trois zones de recherches, dont deux nous intéressent particulièrement : (1) le rôle modérateur des relations enseignant-élève pour le développement des élèves à risque, et (2) la concordance entre les relations de l'enfant avec ses parents (sa mère) et ses enseignants. La présente étude examine ces deux modèles et un troisième modèle d'intérêt dans l'étude des liens entre les relations mères-enfants et enseignant-élève avec l'adaptation scolaire : un modèle de modération, un modèle de médiation et un modèle de contributions uniques et additives. Des appuis empiriques existent pour ces trois modèles d'association.

**Modèle de modération.** Un modérateur est une variable qui modifie la force et/ou la direction d'une relation entre la variable indépendante et la variable dépendante (Rose, Holmbeck, Millstein et Franks, 2004, Rasclé & Irachabal, 2001). Dans un modèle de modération, la contribution du prédicteur peut devenir plus ou moins forte en présence des autres variables contextuelles (les modérateurs). En ce qui concerne cette étude, nous évaluons si la qualité relationnelle enseignant-élève contribue à l'adaptation scolaire des enfants de mères-adolescentes, selon la qualité plus ou moins élevée de leur partenariat mère-enfant.

Selon Sabol et Pianta (2012), le rôle modérateur potentiel de la relation enseignant-élève sur l'adaptation scolaire pour les élèves dont le développement est considéré à risque figure parmi les questions prédominantes en ce moment dans la communauté scientifique. Les chercheurs ont trouvé qu'une bonne qualité relationnelle avec les enseignants semble atténuer les effets délétères des facteurs de risque (Silver, Measelle, Essex et Armstrong, 2005).

Pour les enfants vivant dans des conditions de vie familiale difficiles (carences affectives familiales, maltraitance physique et psychique, etc.), l'école peut devenir un lieu qui favorise la résilience (Anaut, 2006). Les facteurs de protection offerts par le contexte scolaire peuvent être notamment l'occasion de développer des compétences sociales avec les pairs et les enseignants, ainsi que la possibilité de réussir et d'être valorisé. Ainsi, pour les enfants qui ont un partenariat mère-enfant de moindre qualité, ce qui peut être le cas avec les enfants de mère-adolescente, l'apprentissage de comportements de substitution adaptés augmentera leurs chances de rester à l'école aussi longtemps que possible, de réussir au plan scolaire, d'obtenir l'acceptation de leurs enseignants et de leurs pairs et d'aller vers une vie productive (Walker et al. 1995). Les relations avec les enseignants donnent l'opportunité de promouvoir la réorganisation des schèmes relationnels et de protéger les enfants des résultats négatifs pouvant être associés aux expériences problématiques pendant l'enfance (Zajac et Kobak, 2006). Dans le cas présent, l'hypothèse est que les enfants ayant un moins bon partenariat mère-enfant (absence de partenariat, relation

tendue, hostile, détachement) bénéficieront plus d'une bonne qualité relationnelle enseignant-élève au niveau scolaire et comportemental.

Lors d'une étude effectuée auprès de 134 adolescents (12-18 ans), Fallu et Janosz (2003) émettent l'idée d'un possible mécanisme de type compensatoire, où la relation enseignant-élève compenserait le manque de ressource ou de soutien parental. Ainsi, dans leur recherche, l'élève à risque de décrocher au secondaire bénéficiait plus d'une relation chaleureuse avec l'enseignant que les élèves qui présentent un risque moins élevé de décrocher. La relation chaleureuse enseignant-élève comblerait temporairement leur manque de ressource ou de soutien provenant des parents. Les insuffisances affectives et cognitives du jeune seraient palliées en quelque sorte par la richesse d'un autre contexte. Un peu dans le même sens, Hamre et Pianta (2005) s'appuient sur les travaux antérieurs pour suggérer une approche préventive centrée sur l'école, mettant l'accent sur les relations avec un mentor à l'école. Ils expliquent que ce type de relation fonctionne comme un mécanisme de résilience, en contrecarrant les effets des risques attribuables aux problèmes de relations dans la famille. Dans cette perspective, ces auteurs ont évalué un échantillon de 910 élèves (5-6 ans) considéré à risque d'échec scolaire (caractéristique démographique soit le niveau éducationnel de la mère et présence de comportements problématiques aux plans attentionnels, scolaires, comportementaux ou sociaux) afin de savoir si la relation enseignant-élève peut modérer l'impact de ces risques à la fin de la 1<sup>re</sup> année. Ainsi, les élèves fréquentant différentes classes de 1<sup>re</sup> année étaient évalués selon la qualité du soutien émotionnel et la qualité des instructions reçus (faible, moyen, élevé) et selon s'ils étaient considérés à haut risque ou à faible risque d'échec scolaire. À la fin de la 1<sup>re</sup> année, les élèves à risques ayant bénéficié d'un support émotionnel et d'une qualité d'instruction élevés avaient des résultats scolaires et des relations enseignants-élèves meilleures comparativement aux élèves considérés à faible risque. De plus, les élèves à risques ayant eu un soutien émotionnel faible avaient de moins bons résultats scolaires et des relations plus conflictuelles avec leurs enseignants. Les enfants de mères moins scolarisés et ayant moins de support au niveau des



instructions en classe avaient de moins bons résultats scolaires. Dans les classes ayant un niveau élevé ou modéré de support quant à la qualité des instructions, le niveau éducationnel de la mère ne changeait rien.

O'Connor et McCartney (2007) examinent la relation enseignant-élève et l'adaptation scolaire à l'aide du modèle écologique développemental. Ainsi, ces auteurs ont mené une étude prospective de 880 enfants, de la naissance à la 3<sup>e</sup> année. Ils vérifient si la contribution de la qualité relationnelle enseignant-élève sur l'adaptation scolaire varie en fonction de divers facteurs, dont les caractéristiques familiales. Ils arrivent à la conclusion qu'une bonne qualité relationnelle enseignant-élève protège les enfants des effets négatifs d'une relation d'attachement maternelle insécurisante sur l'adaptation scolaire. En effet, la contribution de la qualité relationnelle enseignant-élève variait en fonction de la qualité relationnelle mère-enfant : une meilleure qualité relationnelle enseignant-élève jouait le rôle d'un facteur de protection pour les enfants ayant une faible qualité relationnelle avec leur mère.

En bref, plusieurs auteurs (Fallu et Janosz, 2003; O'Connor et McCartney, 2007) suggèrent que la qualité relationnelle enseignant-élève peut servir de facteur de protection pour les enfants dont la relation avec la mère est déficitaire, et favoriser une meilleure adaptation scolaire de l'élève. Par contre, d'autres auteurs proposent plutôt que le type de partenariat que l'enfant établit avec sa mère puisse être en lien avec le type de relation que l'élève établit avec son enseignant.

**Modèle de médiation.** Un médiateur est une variable qui explique la relation entre deux autres variables. La variable indépendante est à l'origine du déclenchement de l'action d'un médiateur ou de son intensité, qui lui-même influence la réponse de la variable dépendante (Rasclé et Irachabal, 2001; Rose, Holmbeck, Millstein et Franks, 2004). La variable médiatrice, dans le cas présent, la relation enseignant-élève, est conceptualisée comme le mécanisme à travers lequel le prédicteur, ici la relation mère-enfant, influence la variable critère, ici l'adaptation scolaire.

Selon plusieurs auteurs (Howes et Hamilton, 1992; Pianta, Nimetz et Benett 1997; Booth, Kelly, Spieker et Zuckerman, 2003), la qualité de la relation mère-enfant contribue à prédire la qualité de la relation enseignant-élève, qui à son tour favorise l'adaptation de l'élève. Ces auteurs s'appuient sur la théorie de l'attachement, selon laquelle l'enfant construit des représentations mentales, que l'on nomme modèles opérationnels internes (MOI), sur la base de ses expériences répétées d'interaction avec sa mère. Les enfants utilisent ces MOI dans leurs relations subséquentes. Ces modèles agissent en quelque sorte comme un filtre à travers lequel l'enfant traite l'information relationnelle provenant du monde extérieur. C'est à travers le filtre de ce qu'il a déjà connu que l'individu perçoit les nouveaux éléments (Letarte, Normandeau et Boudreau, 2008). Davis (2001) propose une explication du mode opérationnel de cette généralisation. Il conceptualise les *relations enseignant-élève* comme des extensions de la *relation parent-enfant*. Il reprend la perspective de Bowlby (1969) selon laquelle les premières relations d'attachement de l'enfant génèrent un MOI de soi, des autres et des relations de soi avec les autres. Ainsi, les enfants apporteraient en classe des schémas relationnels, ou modèles, de la nature des relations sociales et de leur monde social. Ces modèles influenceraient la qualité de leurs relations futures, notamment avec l'enseignant, en façonnant les interprétations des élèves concernant les initiatives de l'enseignant ou ses réponses dans l'interaction. Davis (2001) soutient que l'établissement de relations parent-enfant sécurisantes continue à influencer le développement social et cognitif jusqu'à l'adolescence et à l'âge adulte, parce que les MOI de soi et des autres, formés durant le développement préverbal, sont difficiles d'accès et par conséquent résistent aux changements.

Selon Zhang (2011), les enfants ayant des MOI sécurisants approchent les autres, incluant les enseignants, avec des attentes et des attitudes positives, qui à leur tour entraînent des relations enseignants-élèves positives. Les théories sociales et cognitives vont dans le même sens. Les enfants peuvent acquérir des habiletés sociales et cognitives à travers le modelage parental et appliquer ces habiletés dans

leurs interactions subséquentes avec leurs enseignants. Les parents qui sont chaleureux et directifs dans leurs interactions fournissent des modèles adaptatifs de résolution des conflits et des problèmes.

Booth, Kelly, Spieker et Zucherman (2003, cités dans Sabol et Pianta, 2012), utilisant la même mesure pour évaluer la relation avec la mère et avec l'éducatrice en garderie (l'Attachment Q-Sort, de Vaughn et Waters, 1990), ont trouvé une corrélation significative entre ces deux relations pour le score composite de 'base de sécurité', lorsque les enfants avaient 24 mois. Ils concluent que l'attachement sécurisant avec la mère se généraliserait à l'éducatrice. Par contre, il s'agit d'une étude corrélationnelle et donc sujette à plusieurs biais, notamment un biais de sélection : la mère qui procure une relation sécurisante à son enfant choisirait une éducatrice sécurisante pour son enfant. Ahnert, Pinquart, et Lamb (2006) ont procédé à une méta-analyse pour vérifier dans quelle mesure la sécurité observée entre l'enfant et son éducateur en garderie concorde avec celle observée entre l'enfant et son parent. Ils trouvent des corrélations significatives entre la sécurité observée avec le parent et avec l'enseignant. La concordance entre la sécurité maternelle et celle de l'enseignante continuerait au préscolaire, mais de façon plus modeste. Plus récemment, Verschueren, Doumen et Buyse (2012) ont trouvé que des élèves de 1<sup>re</sup> année ayant un attachement mère-enfant sécurisant sont plus susceptibles d'établir des relations de proximité et soutenantes avec l'enseignant, qui à son tour contribue de façon unique aux perceptions des compétences scolaires de l'élève. Enfin, selon un modèle en cascade du processus développemental, O'Connor, Collins et Supplee (2012) illustrent comment l'attachement sécurisant de l'enfant (à 36 mois) affecte indirectement à long terme ses comportements intériorisés et extériorisés en 5<sup>e</sup> année, via la qualité de ses interactions avec son enseignant. Ces auteurs ont effectué une étude longitudinale sur un échantillon de 1140 enfants et trouvent, en accord avec la théorie de l'attachement, que les relations d'attachement maternelles sont liées aux comportements intériorisés et extériorisés de l'enfant, plus tard dans son cheminement. De plus, leur analyse de médiation indique que les effets de l'attachement maternel sur les comportements extériorisés étaient pleinement médiés

par l'effet combiné des relations enseignant-élève et des comportements extériorisés manifestés en bas âge. Pour les comportements intériorisés, ils observent une médiation partielle.

Ces recherches suggèrent que les compétences développementales établies dans le contexte de la relation mère-enfant façonnent les relations avec les enseignants qui, à leur tour, facilitent l'ajustement dans les interactions en classe avec les pairs. Plus précisément, les dyades mère-enfant qui montrent de la chaleur et un partage d'affection amènent les enfants à former des relations sécurisantes et non conflictuelles avec leur enseignant. Les dyades mère-enfant qui montrent des luttes de pouvoir ou un manque de contrôle durant les interactions amènent au contraire les enfants à former des relations conflictuelles, dépendantes et insécurisantes avec leur enseignant.

En résumé, les appuis au modèle de médiation sont mixtes. Si certaines études ont trouvé des liens significatifs entre la qualité relationnelle mère-enfant et enseignant-élève (O'Connor et McCartney 2006, Booth, Kelly, Spieker et Zucherman, 2003; Pianta et Nimetz, 1991), ce lien n'est pas observé dans toutes les études, certains auteurs ayant échoué à trouver cette association (Howes et Hamilton, 1992; Howes, Hamilton et Philippsen 1998). Il se peut donc que ces deux relations aient une contribution unique et additive.

**Modèle de contributions uniques ou additives.** Un troisième modèle, celui de contributions uniques et additives, s'appuie sur les principes du modèle écologique (Bronfenbrenner, 1979). Selon cette perspective, les caractéristiques de l'enfant et les contextes sociaux qui l'entourent s'influencent mutuellement et constamment et influencent le développement de l'enfant. Chaque environnement a donc ses propres caractéristiques et peut apporter sa propre contribution aux développements des compétences de l'enfant qui y participe. Les relations formées plus tard au cours du développement, comme les relations formées avec les enseignants, s'ajoutent aux caractéristiques présentes et antérieures de l'enfant et de

la famille, pour promouvoir un développement adapté ou inadapté, selon le cas (Silver, Measelle, Armstrong et Essex 2005).

À cet égard, Deslandes et Jacques (2002) mentionnent que l'école peut créer un environnement pour le développement de nouveaux patrons de relations qui peuvent favoriser ou nuire à l'adaptation scolaire de l'élève. Il semble que les caractéristiques de l'enfant et les contextes dans lesquels il évolue interagissent et forment dans le temps des patrons qui influencent à la fois le développement de l'élève et ses résultats scolaires. Il s'agirait d'interactions *bidirectionnelles* : on devrait s'attendre à trouver des modèles ou des schémas relationnels distincts pour chacune des différentes figures d'attachement que l'enfant côtoie.

Dans le même esprit, Howes et Hamilton (1992) rapportent que l'enseignant et la mère ont des rôles distincts, mais complémentaires, dans l'adaptation scolaire de l'élève. D'une part, malgré leurs particularités, il semble que l'enfant dépende des deux relations pour son adaptation scolaire: la mère et l'enseignant s'assurent tous deux que l'enfant est en sécurité, ils le réconfortent, préparent la sieste, etc. D'autre part, des différences existent quant au contexte dans lesquels ces activités ont lieu. Par exemple, à la maison, la mère se retrouve dans un ratio d'un adulte pour un enfant (ou 1 pour 2), tandis que l'enseignant est dans un ratio beaucoup plus faible (typiquement, un adulte pour une vingtaine d'élèves). Une autre différence majeure réside dans la permanence et la constance de ces adultes auprès des enfants : la relation enseignant-élève n'est pas permanente, contrairement à la relation mère-enfant. De plus, la perception que ces adultes ont de leurs rôles respectifs à l'égard des enfants est différente. L'enseignant, au cours de l'année, s'engage moins dans des interactions de soins et se percevra plus comme un instructeur tandis que la mère, bien qu'étant elle aussi un instructeur de façon informelle, se perçoit à la base comme un donneur de soin. Ces différences de perception quant aux rôles peuvent influencer les comportements sociaux envers les enfants. Par ailleurs, Howes et Hamilton (1992) rapportent que les deux relations (mère et enseignant) ont un effet sur l'adaptation scolaire et qu'elles contribuent plus ou moins indépendamment l'une de l'autre.

Au plan empirique, le modèle de contributions uniques et additives a reçu quelques appuis. Pianta, Nimetz et Bennett (1997) étudient un échantillon de 55 enfants de 4 ans, avec au moins un facteur de risque parmi les suivants: faible niveau d'éducation de la mère, faible revenu familial, stress familial, ou retard de développement cognitif, langagier ou comportemental de l'enfant. Le suivi dure deux ans, du préscolaire à la maternelle. Les interactions mère-enfant (évaluées selon les dimensions de l'affect, du contrôle et de la qualité des instructions) et la relation enseignant-élève (évaluée par la méthode du tri-de-carte) sont mises en lien avec l'adaptation scolaire de l'élève (compétences scolaire, comportementale et sociale). Les auteurs arrivent à la conclusion que les relations parent-enfant et enseignant-élève font des contributions uniques et sont toutes deux des prédicteurs des résultats scolaires (performance).

Plus récemment, Silver, Armstrong, Essex et Measelle. (2005) ont suivi un échantillon de 283 élèves, dans le cadre d'une étude longitudinale aux États-Unis. Leurs analyses montrent que les relations conflictuelles enseignant-élève à la maternelle contribuent à augmenter la fréquence des comportements extériorisés de la maternelle à la troisième année, au-delà des habiletés parentales négatives et du niveau initial des comportements extériorisés. À l'inverse, une diminution des comportements extériorisés est associée à une relation chaleureuse enseignant-élève.

En bref, bien que chacun des trois modèles ait reçu des appuis empiriques, la confusion demeure. Il importe donc de poursuivre la recherche et de tenter de départager ces différents modèles d'association.

### **Questions de recherche**

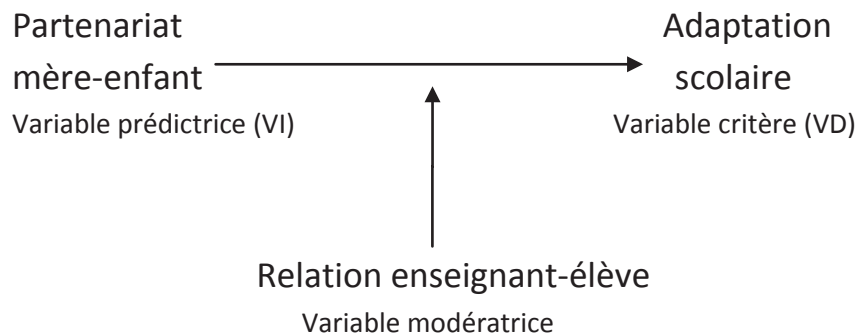
La présente étude tente de répondre à trois questions spécifiques.

- 1) Est-ce que la qualité du partenariat mère-enfant prédit une ou plusieurs des quatre composantes de l'adaptation scolaire (compétence en numération,

comportements intériorisés, extériorisés et compétence sociale) à la maternelle chez les enfants nés de mères adolescentes?

- 2) Est-ce que la qualité de la relation enseignant-élève prédit une ou plusieurs des quatre composantes de l'adaptation scolaire à la maternelle chez les enfants nés de mères adolescentes?
- 3) Quel modèle reflète le mieux la contribution conjointe de la qualité du partenariat mère-enfant et de la qualité de la relation enseignant-élève sur l'adaptation scolaire (ou sur une de ses composantes) : le modèle modérateur, le modèle médiateur ou le modèle additif ?

**Hypothèses de modération.** Selon le modèle de modération, la qualité de la relation enseignant-élève servira de facteur de protection qui favorisera l'adaptation scolaire chez les enfants nés de mères adolescentes dont le partenariat mère-enfant est de moindre qualité (voir Figure 1).



*Figure 1.* Modèle de modération du lien entre le partenariat mère-enfant et l'adaptation scolaire par la relation enseignant-élève à la maternelle.

**Hypothèses de médiation.** Selon le modèle de médiation, la qualité du partenariat mère-enfant prédit la qualité de la relation enseignant-élève, qui prédit par la suite l'adaptation à la maternelle des enfants nés de mères adolescentes. Par exemple, un bon partenariat mère-enfant, dans lequel les interactions sont de bonne

qualité, pourra induire une relation plus chaleureuse avec l'enseignant et ainsi contribuer à une meilleure adaptation scolaire à la maternelle. À l'inverse, un partenariat de moindre qualité entre la mère et l'enfant pourrait induire une relation conflictuelle entre l'enseignant et l'élève et amener alors une adaptation scolaire moins favorable (voir Figure 2).

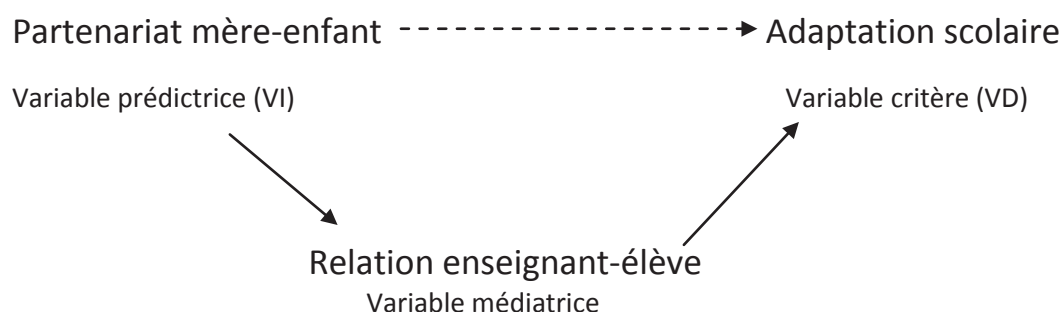


Figure 2. Modèle de médiation de la contribution du partenariat mère-enfant à l'adaptation scolaire à la maternelle, par le biais de la relation enseignant-élève.

**Hypothèse additive.** Selon le modèle additif, un bon partenariat mère-enfant favorisera une bonne adaptation scolaire. Une bonne qualité relationnelle enseignant-élève favorisera aussi une bonne adaptation scolaire. Les deux relations contribuent de façon unique à l'adaptation scolaire (voir Figure 3).

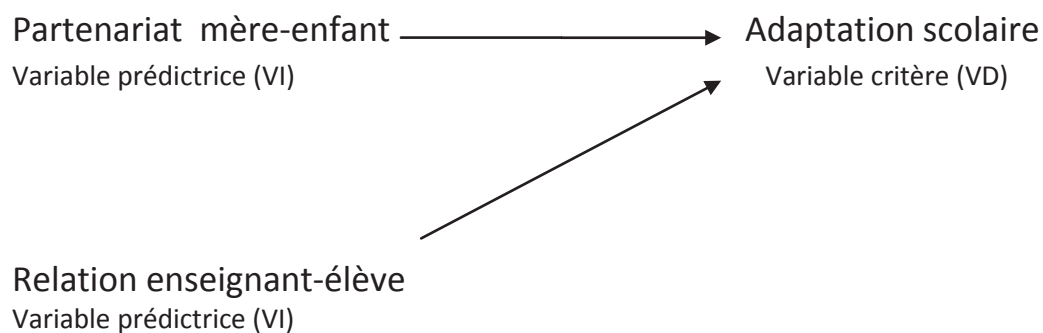


Figure 3. Modèle de contributions uniques et additives du partenariat mère-enfant et de la relation enseignant-élève sur l'adaptation scolaire à la maternelle.



## Méthode

### Participants

L'échantillon provient du projet longitudinal prospectif la «Mère-Veille» (Paquette et Zoccolillo, 2000). Les dyades mère-enfant (N = 252) ont initialement été recrutées auprès de trois établissements : auprès des foyers de groupe du Centre Jeunesse de Montréal, lors d'une séance d'information en vue de leur inscription scolaire à l'école Rosalie-Jetté (école spécialisée pour mère ou futures mères-adolescentes) ou à la clinique d'obstétrique de l'hôpital de Montréal pour enfants (Landry, 2008). Afin de participer au projet, la Mère-veille, les adolescentes devaient être enceintes de leur premier enfant ou avoir un premier enfant de moins de deux mois. Les données ont été recueillies dès la grossesse et ont continué d'être recueillies jusqu'à la 2<sup>e</sup> année du primaire. En ce qui concerne l'attrition, les participantes provenant de l'hôpital de Montréal n'ont pas été suivies au-delà de l'âge de 2 ans pour des questions financières et n'ont donc pas été retenues. 63,5 % proviennent de l'école Rosalie Jetée et 36,5 % proviennent de foyers de groupe lors du recrutement. Notre échantillon initial est de 90 dyades mère-enfant. Suite à nos analyses, notre échantillon final est de 30 dyades (N=30). Une diminution importante du nombre de dyades, soit 60 dyades au total, est constatée. Plusieurs facteurs expliquent l'attrition dont les valeurs manquantes de notre échantillon, phénomène courant lors d'études longitudinales. Afin d'être inclus dans nos analyses, les dyades devaient avoir toutes les informations aux différents temps de mesure, c'est-à-dire à 48 mois lors de l'évaluation de la dyade mère-enfant, puis à 60 mois à la maternelle, et ce, tant à l'automne et qu'au printemps, pour quatre instruments de mesure différents (Histoire à compléter, STRS, NKT, PSA). Le test du Khi-carré ( $\chi^2 = 0,729$  dl,2 p=0,694), effectué pour le sexe, et le test T pour la scolarité de la mère ( $t=0,800$ , dl 86, p =0,426), nous permet de conclure qu'il n'y a pas de différence significative sur les variables de l'échantillon initial de 90 dyades et de l'échantillon final de 30 dyades.

Les mères avaient en moyenne 17 ans (14-20 ans) lors de la naissance de leur enfant ou lors du recrutement et étaient majoritairement francophones. La majorité était d'origine québécoise ou nord-américaine (73 %), elles sont célibataires à 71%.

### **Instrument de mesure**

**Qualité du partenariat mère-enfant.** La qualité du partenariat mère-enfant a été évaluée lorsque les enfants avaient 48 mois. Celle-ci fut évaluée par l'entremise d'une mesure observationnelle, soit 4 récits narratifs co-construits, effectuée en laboratoire. Ces récits à thème émotionnel sont nommés les histoires à compléter et sont inspirés du groupe de MacArthur (Bretherton, 1990; Emde, Wolf, et Oppenheim, 2003).

Il s'agit donc d'une tâche incluant quatre récits de situation de la vie quotidienne, impliquant des thèmes émotionnels : «Le présent donné», «Les clés perdues», «Le dilemme du biscuit» et «La promenade au parc». La procédure a lieu en laboratoire et nécessite l'utilisation de figurines : deux figurines représentent des enfants de sexes opposés (sœur-frère), deux autres représentent les parents (mère-père), et quelques objets accessoires peuvent être utilisés. Le narrateur commence le récit et demande à l'enfant et à la mère de le compléter.

Pour le codage des vidéos, la grille d'évaluation du climat affectif des interactions de la dyade mère-enfant fut utilisée (Boutin, Parent et Lapalme-L'Heureux, 2005). Cette grille est composée de différentes échelles permettant d'évaluer le climat affectif : l'attitude de la mère, l'attitude de l'enfant et finalement, la qualité du partenariat global existant entre l'enfant et sa mère. Seule l'échelle de partenariat global a été retenue pour la présente étude. Elle évalue les habiletés de la dyade mère-enfant à partager, à coopérer et à partager des émotions entre eux. Lors du codage vidéo, le codeur recueillait des échantillons des discussions ayant lieu entre la mère et l'enfant. Le codeur portait son attention sur les interactions prenant place autour de l'activité de narration, plus spécifiquement au plaisir ou non que

prenaient les deux partenaires à faire l'activité ensemble ainsi qu'à leurs façons de se coordonner pour construire une résolution aux différents canevas d'histoires qui leur étaient proposés. Ils notaient à l'aide de la grille. Les codeurs ont eu une formation au départ. 20 % des enfants ont été observés à deux reprises, certains des vidéos ont donc été cotés deux fois, afin de valider la cotation. L'accord inter-juge a été effectué à partir de bandes vidéo choisies aléatoirement sur une base périodique. Les coefficients de fidélité interjuge des variables observationnelles varient entre 0,71 et 0,95 (Paquette, 2007). Selon la catégorisation de Fleiss, un kappa au-dessus de 0,60 et 0,75 est jugé de bon, et un kappa au-dessus de 0,75, excellent.

L'échelle du partenariat global constitue donc une mesure dyadique et relationnelle (interaction mère-enfant). Le partenariat global est noté sur une échelle d'intensité allant de 1 à 9 points. Un score élevé est donné à la dyade dont l'affect est positif, c'est-à-dire dans laquelle on peut observer un dialogue continu entre la mère et l'enfant, la coopération, le fait de travailler ensemble et le partage de plaisir et de joie à travailler ensemble. On retrouve donc un contexte de coopération et de solidarité. Inversement, un score faible réfère à peu, voire pas, de coopération, parfois à des disputes et à des affects hostiles, des tensions perçues, à l'isolement, etc.

**Qualité de la relation enseignant-élève.** La relation enseignant-élève a été évaluée par le Student-Teacher Relationship Scale (STRS - Pianta, 1991). Une traduction française a été effectuée par les responsables du projet de recherche la «Mère-Veille» (François Bowen et Sophie Parent), selon la méthode de double traduction. Le questionnaire est composé de trois dimensions : chaleur, conflits et dépendance. Pour la présente recherche, la dimension dépendance n'a pas été retenue en raison d'un alpha de Cronbach faible, mais surtout étant donné la centration de cette recherche.

La dimension chaleur compte 11 items, tandis que la dimension conflits compte 12 items, pour un total de 23 items autorapportés, sur une échelle d'intensité en 5 points, où 1 signifie ne s'applique définitivement pas et 5, s'applique

définitivement. L'enseignant rapporte sa perception de sa relation avec chaque élève. Il a été complété par l'enseignant. Le formulaire a été rempli à deux reprises pendant l'année scolaire, soit à l'automne et au printemps lorsque les élèves étaient à la maternelle. Les items de la dimension chaleur évaluent la relation enseignant-élève par exemple : «J'ai une relation chaleureuse avec cet enfant», «S'il est bouleversé, cet enfant vient chercher du réconfort auprès de moi», «Cet enfant valorise sa relation avec moi». Les items constituant la dimension conflictuelle évaluent la perception de conflits dans la relation enseignant-élève, par exemple : «Cet enfant et moi semblons toujours en conflit», «Cet enfant pense que je le traite injustement», «Si cet enfant est de mauvaise humeur, je sais que la journée sera longue».

À l'instar de Baker (2006), Zhang (2011) et Thijs, Koomen, Roorda et Hagen (2011), nous avons privil

égié l'utilisation du STRS combinée. Ce choix est justifié par la présence de notre échantillon restreint (N=30) et afin d'obtenir un modèle parcimonieux. Les dimensions chaleur et conflits ont donc été jumelées, faisant en sorte d'évaluer la qualité de la relation sur un continuum. Cette variable a été créée en soustrayant l'échelle de conflit à l'échelle de chaleur nous donnant ainsi la variable nommée qualité de la relation enseignant-élève pour cette recherche. Outre le nombre de variables, ces deux dimensions ont été jumelées pour assurer la concordance avec la relation mère-enfant, celle-ci étant une mesure de type dyadique, relationnelle et sur un continuum. Les corrélations entre les échelles chaleur et conflits étaient de  $r = -0,415$ ,  $p = 0,000$  à l'automne, et de  $r = -0,210$ ,  $p = 0,123$  au printemps. La valeur à l'automne est similaire à celle obtenue lors de la validation du test dans Pianta (2001)  $r = -0,451$ ,  $p \leq 0,001$ . On note donc une corrélation plus petite au printemps.

L'instrument a une bonne fidélité (test-retest :  $r = 0,92$  pour l'échelle de conflit,  $r = 0,88$  pour l'échelle de chaleur et  $r = 0,89$  pour le score total). La cohérence interne est également bonne (alpha de Cronbach de 0,92 pour l'échelle de conflit,

0,86 pour l'échelle de chaleur et de 0,89 pour le score total). Pour nos analyses, la cohérence interne des échelles est adéquate, quoiqu'un peu plus faible que celle obtenue par Pianta (1991) : pour l'échelle de relation chaleureuse à l'automne,  $\alpha = 0,79$ , et au printemps,  $\alpha = 0,73$ ; pour l'échelle de relation conflictuelle à l'automne,  $\alpha = 0,84$  et au printemps,  $\alpha = 0,88$ . L'alpha de Cronbach des échelles combinées est de 0,71.

**Mesure de l'adaptation scolaire.** Deux dimensions de l'adaptation scolaire sont évaluées : une dimension cognitive (le *rendement scolaire*) et une dimension comportementale, subdivisée en trois sous-dimensions (les *comportements extériorisés*, les *comportements intériorisés* et les *compétences sociales*).

**Compétence en numération (rendement scolaire).** Le rendement scolaire de l'enfant a été évalué à partir de l'adaptation en langue française du Number Knowledge Test (NKT) (Okamoto et Case, 1996). Ce test a été administré à deux reprises, soit à l'automne et au printemps de la maternelle. Il s'agit d'un test développemental comportant 5 paliers et évaluant les connaissances intuitives des nombres que la moyenne des enfants dispose à 4, 6, 8 et 10 ans. Pour cette recherche, le test préliminaire, les paliers zéro et un sont utilisés. Les connaissances évaluées aux différents paliers sont des prérequis aux paliers subséquents. Par exemple, l'enfant doit être en mesure de répondre aux items du palier zéro avant d'être en mesure de répondre aux items du palier un. Le degré de difficulté augmente d'un palier à l'autre. Le palier préliminaire est un échauffement afin que l'enfant s'approprie le test, qu'il vive une expérience positive et un succès. Les items du palier zéro évaluent les habiletés des enfants à compter et à quantifier des petits ensembles à l'aide d'objets concrets, il permet donc la manipulation. Au palier un, on retrouve deux catégories d'items, la première évaluant les connaissances des enfants au niveau des séquences de nombre, la deuxième catégorie d'items évalue les habiletés des enfants à gérer les problèmes arithmétiques simples. Les objets concrets ne sont pas disponibles, bien que quelques items soient accompagnés

d'affichage visuel. Les enfants doivent donc en quelque sorte faire référence à une ligne de comptage mental à l'intérieur de leur tête.

Le NKT comprend 5 items au palier zéro, et 9 items au palier un (quelques items du palier un ont deux questions). Il est administré oralement et individuellement à l'enfant, et ce, par un évaluateur externe. Un point est accordé pour chaque réponse réussie pour un total de 19 points. Ainsi, l'observateur pose la question oralement et l'enfant répond oralement. L'utilisation de crayons et de papier n'est pas permise afin que l'enfant puisse figurer la réponse dans sa tête. À la maternelle, le test prend 5-10 minutes à compléter. L'administrateur doit être préparé afin de s'assurer de faire passer le test automatiquement. L'administrateur peut ainsi se centrer sur les réponses des enfants, sur les stratégies de résolution de problèmes et sur les autres comportements. Cet outil a été utilisé dans différentes recherches, dont une importante effectuée par Duncan et al. (2007), selon laquelle les tests de lecture et de mathématiques administrés individuellement et par un personnel entraîné peuvent être une façon fiable d'évaluer les compétences de l'enfant lors de son entrée à l'école. Il s'agit d'un bon prédicteur des résultats scolaires au cours du primaire. Des normes ont été établies chez 6000 enfants francophones du Québec (Tremblay, Lapointe, Hébert, Boulerice, Girard, Pagani et Vitro, 2000) et sont similaires à celles que présentent Okamoto et Case (1996). Par ailleurs, plusieurs études ont également utilisé le NKT en tant que mesure prédictive (Pagani, L. et Fitzpatrick, C., 2013; Pagani, L., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M., 2010; Pagani, L., Fitzpatrick, C. et Barnett, T. 2013).

***Dimension comportementale.*** La dimension comportementale a été évaluée par l'entremise du questionnaire sur le Profil socioaffectif (PSA - Capuano et al. 1991). La version courte du PSA a été utilisée. Elle est composée de 30 items, soit 10 items par échelle : l'échelle des *comportements extériorisés*, l'échelle des *comportements intériorisés* et l'échelle des *compétences sociales*. La validité et la fidélité du test répondent au critère d'acceptation. La cohérence interne de cet instrument est donc adéquate avec un alpha de Cronbach variant de 0,89, à 0,92. De

notre côté, la cohérence interne des items est également adéquate, avec des alphas de Cronbach identiques à leurs résultats à l'automne et au printemps variant de 0,89 à 0,94.

Les questionnaires ont été remplis par l'enseignante à deux reprises soit en début d'année scolaire (automne) et à la fin de l'année scolaire (printemps). Chaque item était évalué sur une échelle d'intensité où 1 signifie jamais, 2 rarement, 3 à l'occasion, 4, régulièrement, 5, souvent, et 6 toujours. Par la suite une moyenne fut effectuée pour chacun des enfants, et ce pour chacune des échelles.

*Comportements intériorisés.* L'échelle des comportements intériorisés mesure des comportements de type sous-réactif, tels passif, isolé, timide, déprimé, anxieux, etc... À titre d'exemple, l'enseignant devait coter des énoncés de 1 à 6, tels : «A l'air fatigué» ; «Maintiens une expression faciale neutre», «Inquiet; plusieurs choses l'inquiètent».

*Comportements extériorisés.* L'échelle des comportements extériorisés mesure des comportements de type sur-réactif, tels l'agressivité, l'impulsivité, l'opposition, l'intimidation, etc... À titre d'exemple, les énoncés retrouvés dans cette échelle étaient : «facilement contrarié, frustré»; «apparaît mécontent lorsqu'il est interrompu dans ses activités», « irritable, «s'emporte facilement».

*Compétences sociales.* L'échelle des compétences sociales mesure des comportements à caractère social, tels la capacité de l'enfant à interagir avec les autres de façon appropriée. À titre d'exemple, les énoncés retrouvés dans cette échelle étaient : «Tiens compte de l'autre enfant et de son point de vue»; «coopère avec les autres enfants dans une activité de groupe»; «accepte de faire des compromis si on lui explique les raisons», etc....

**Les variables contrôles.** Selon la littérature, le statut socio-économique (SSE) et le sexe de l'enfant sont deux variables en lien avec l'adaptation scolaire (Paquette et al. 2001, Murray et Murray, 2004, O'Connor et McCartney, 2006; Wyrick et Rudasil, 2009). Dans la présente recherche, les mères ont rempli des

questionnaires variés qui ont permis de recueillir les informations sur le sexe de l'enfant et sur le niveau éducationnel de celle-ci. Le SSE correspond au niveau de scolarité de la mère, lorsque l'enfant était à la maternelle (60 mois). La scolarité des mères-adolescente variait du niveau primaire au niveau universitaire. 80 % des mères-adolescente avaient une scolarité de secondaire 5 et moins. À noter, parmi le 80 %, une petite minorité des mères seulement a complété leur 5<sup>e</sup> secondaire (15%). En ce qui concerne les enfants, 56 % des enfants étaient des filles tandis que 44 % étaient des garçons. De plus, les scores obtenus par l'enfant à l'automne de la maternelle au NKT, sur les échelles de comportements intériorisés et extériorisés et de compétence sociale sont utilisées en tant que variable contrôle dans les analyses qui portent sur la variable dépendante correspondante.



## Résultats

### Stratégie analytique

Le but de cette étude est de tester trois hypothèses (modératrice, médiatrice ou additive) concernant les contributions respectives de la qualité du partenariat mère-enfant et de la qualité relationnelle enseignant-élève à l'adaptation scolaire d'enfants de 5 ans nés d'une mère adolescente. Suite aux analyses descriptives et à l'examen des corrélations entre les variables, différentes régressions linéaires ont été effectuées pour tester les trois hypothèses. L'analyse des données a d'abord été effectuée sans variables contrôle. Lorsque les résultats étaient significatifs, les analyses ont été refaites avec inclusion de variables de contrôle, pour en tester la robustesse. Toutes les analyses ont été effectuées à l'aide du logiciel SPSS 17(2008).

### Analyses descriptives et examen des corrélations

Dans un premier temps, la vérification des distributions des différentes variables impliquées a été effectuée. Trois dimensions présentaient des distributions asymétriques nécessitant une transformation, selon les méthodes recommandées par Tabachnick et Fidell (2001): la relation enseignant-élève, les comportements intériorisés et les comportements extériorisés. La relation enseignant-élève ne présentait pas une distribution normale ni à l'automne ni au printemps, et a été transformée à l'aide d'une racine carrée. Suite à cette transformation, les courbes de distribution sont normales. Nous avons inversé les scores afin de faciliter l'interprétation : le score le plus élevé équivaut à une relation enseignant-élève chaleureuse. Les variables de comportements intériorisés à l'automne et au printemps présentaient des distributions asymétriques négatives et ont été transformées par une opération logarithmique. Suite à ces transformations, les courbes de distribution sont normales. Enfin, les variables de comportements extériorisés à l'automne et au printemps furent également transformées avec une opération mathématique inversée (reflet et logarithme), avec pour résultat également des distributions se rapprochant de la normalité. Les autres variables (relation mère-

enfant, NKT, compétences sociales) étaient distribuées de façon normale et n'ont pas nécessité de transformation.

Les moyennes et les écarts-types de chacune des variables originales sont présentés au Tableau 1. Ces données descriptives indiquent qu'en moyenne les enfants de cette étude tendent à avoir des relations avec leur mère qui varient entre la coopération passive et un partenariat acceptable. En ce qui concerne la qualité relationnelle enseignant-élève, en moyenne, les élèves avaient une relation plutôt chaleureuse à l'automne (Moy.= 42,7 ; É.T= 7,4) et peu conflictuelle (Moy.= 16,5; É.T= 7,7). Ces résultats sont similaires à ceux pour les enfants de 5 ans de l'échantillon de standardisation du STRS (chaleur Moy.= 43,5 ;É.T= 7,6 et conflit Moy.= 22,9 ;É.T=10,6- Pianta, 2001).En ce qui a trait aux dimensions comportementales de l'adaptation scolaire, en moyenne, les données indiquent que la plupart des élèves ont obtenu de bons résultats au NKT à l'automne et des résultats encore plus élevés au printemps (voir Tableau 1). Ces résultats sont comparables à ceux obtenus par Pagani et Fitzpatrick (2014) auprès de 1145 élèves québécois au printemps de la maternelle (Moy.= 13,2 et É.T= 3,3). Enfin, les élèves présentent en moyenne peu de comportements intériorisés, peu de comportements extériorisés, et sont en moyenne assez compétents socialement. Lafrenière et Dumas (1992) rapportent des résultats similaires pour un échantillon de 608 élèves du préscolaire, recrutés dans 60 classes de la région de Montréal. Ainsi, à la maternelle, à la fin de l'automne, ils obtiennent une moyenne entre 2,1 et 2,3 pour les comportements intériorisés (É.T. 0,6-0,8), une moyenne entre 2,2 et 2,4 pour les comportements extériorisés (É.T. 0,7-0,8) et une moyenne de 4,0 pour les compétences sociales (É.T. 0,6-0,7).

Tableau 1

Corrélations, nombre de participants, minimum, maximum, moyennes et écarts-types pour chacune des variables du modèle.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Part. mère-enfant 48 mois	-									
2. Rel. enseignant – élève	0,44**	-								
3. NKT1	0,29*	0,30*	-							
4. Comportement intériorisé 1	-0,43**	-0,39**	0,35**	-						
5. Cpt. extériorisé 1	-0,25	-0,54**	0,04	0,04	-					
6. Cpt. social 1	0,29*	0,69**	0,36**	-0,48**	0,57**	-				
7. NKT2	0,07	0,17	0,42**	-0,03	-0,07	0,11	-			
8. Cpt. Intériorisé 2	-0,35*	-0,38**	-0,26	0,64**	0,19	-0,55**	0,01	-		
9. Cpt. extériorisé 2	-0,18	-0,38	-0,03	0,02	0,67**	-0,34*	0,08	0,24	-	
10. Cpt social 2	0,15	0,42**	0,08	-0,08	-0,57**	0,55**	0,01	-0,46**	0,76**	-
N	88	69	88	78	78	75	90	65	65	64
Min	2	-5,4	0	1,0	1,0	1,9	5	1,0	1,0	2,1
Max	9	2,4	19	4,6	4,3	5,8	19	4,8	4,5	5,8
Moyenne	6,3	-0,0	10,7	2,1	1,9	4,1	13,7	2,1	2,2	4,0
Écart-type	1,8	1,7	4,1	0,8	0,9	0,9	3,5	0,9	1,0	0,9

Le nombre de participants varie d'une analyse à l'autre en raison de données manquantes sur l'une ou l'autre des variables.

\*p < 0,05 \*\*p<0,01

Le tableau 1 présente les corrélations entre les variables, respectivement à l'automne et au printemps. Les corrélations permettent d'examiner l'intensité de la liaison qui peut exister entre deux variables. Selon les critères définis par Cohen (1988), les corrélations significatives obtenues sont généralement modérées (0,30) à élevées (supérieur à 0,50). Des corrélations modérées entre la relation mère-enfant et enseignant-élève sont constatées aux deux temps, mais de façon plus élevée à l'automne. On observe également une corrélation positive entre la qualité relationnelle mère-enfant et le NKT, à l'automne. Cette corrélation s'atténue et devient non significative au printemps (voir Tableau 1). Par ailleurs, une bonne qualité relationnelle entre la mère et l'enfant est associée avec moins de comportements intériorisés chez l'enfant, particulièrement à l'automne. En effet, la qualité relationnelle mère-enfant et les comportements intériorisés sont corrélés de façon négative et significative et ce, tant au début de la maternelle, soit à l'automne qu'à la fin de la maternelle, au printemps. En ce qui a trait aux comportements extériorisés, ils ne sont pas corrélés significativement à la qualité relationnelle avec la mère, et ce, aux deux temps. Finalement, les compétences sociales sont associées significativement à la qualité relationnelle mère-enfant uniquement à l'automne. Les corrélations entre la qualité relationnelle enseignant-élève et le NKT ne sont pas significatives. Par contre, à l'instar de la relation mère-enfant, la qualité de la relation enseignant-élève et les troubles intériorisés sont corrélés de façon négative et significative, tant à l'automne qu'au printemps. Contrairement à la qualité relationnelle mère-enfant toutefois, la corrélation est plus forte au printemps qu'à l'automne. En outre, la qualité relationnelle enseignant-élève est corrélée significativement aux comportements extériorisés aux deux temps. Finalement, les relations enseignant-élève sont associées significativement aux compétences sociales, tant à l'automne qu'au printemps.

Par la suite, les corrélations entre les variables de contrôle potentielles et les variables dépendantes ont été examinées. Comme attendu, les corrélations entre l'automne et le printemps pour les différentes dimensions sont significatives et élevées. L'échantillon étant constitué d'enfants de mères adolescentes, le SSE

comporte peu de variances : de façon générale, les mères adolescentes sont peu scolarisées et ont des revenus peu élevés. De plus, aucune des corrélations entre le SSE et les composantes de l'adaptation scolaire ne sont significatives. Le SSE ne sera donc pas inclus dans les analyses. En ce qui concerne le sexe de l'enfant, une seule corrélation entre cette variable contrôle et les variables dépendantes s'est avéré significative et positive :  $r=0,28$  ( $p=0,02$ ) avec la composante compétence sociale au printemps. Les filles étant plus compétentes socialement. Notre échantillon étant petit, nous avons opté pour ne pas inclure cette variable contrôle dans les analyses. Seuls les scores à l'automne obtenus sur la même dimension que la variable dépendante sont retenus en tant que variables contrôles.

### **Analyses principales**

**Modèle de modération.** Rappelons que le modérateur est une variable qui influence la force ou la direction de la relation entre la variable indépendante, la relation mère-enfant, et la variable dépendante, l'adaptation scolaire. La relation devient alors plus ou moins robuste en présence de cette variable. Une de nos hypothèses concerne l'effet modérateur de la relation enseignant-élève sur la relation entre le partenariat mère-enfant et l'adaptation scolaire et donc la variation des relations en fonction de la qualité du partenariat des enfants que l'on étudie. La démonstration d'un effet modérateur requiert la présence d'une interaction significative entre la variable indépendante, la qualité du partenariat mère-enfant et la présumée variable modératrice, la qualité relationnelle avec l'enseignant, au-delà des effets des termes introduits auparavant dans le modèle (Baron et Kenny, 1986, Fallu et Janosz, 2003).

La première condition à respecter dans un modèle de modération est que la variable indépendante (partenariat mère-enfant) et le modérateur (relation enseignant-élève) soient mesurés avant la variable dépendante. Nos données respectent cette condition. Une deuxième condition à respecter est que la variable modératrice, soit la relation enseignant-élève, ne soit pas trop corrélée avec la variable indépendante, soit la relation mère-enfant. Bien que la corrélation entre la relation mère-enfant et la

relation enseignant-élève dans notre échantillon soit significative (voir Tableau 1), elle demeure inférieure à 0,50. Après avoir créé le terme d'interaction (relation enseignant élève x partenariat mère-enfant), des régressions linéaires multiples ont été effectuées avec les différentes composantes de l'adaptation scolaire : le NKT, les comportements intériorisés, extériorisés et les compétences sociales. Nous nous sommes assuré que les postulats de base de la régression multiple étaient respectés. Le Tableau 2 présente les résultats des analyses de régression pour toutes les composantes de l'adaptation scolaire, sans et avec variable de contrôle.

Tableau 2  
Régression linéaire multiple du partenariat mère-enfant et de la relation enseignant-élève sur les différentes composantes de l'adaptation scolaire.

		Sans variable contrôle		Avec variable contrôle	
		B	P	B	p
NKT	NKT automne			0,497	<0,001
	Partenariat mère-enfant	-0,096	0,54	-0,229	0,12
	Rel. enseignant-élève	-0,281	0,09	-0,171	0,25
	Interaction	0,028	0,85	0,031	0,82
Comportement intériorisé	Cpt. Intériorisé automne			0,547	<0,001
	Partenariat mère-enfant	-0,428	0,01	-0,234	0,12
	Rel. enseignant-élève	0,406	0,02	0,211	0,17
	Interaction	0,336	0,05	0,227	0,11
Comportement extériorisé	Cpt. Extériorisé automne			0,819	<0,001
	Partenariat mère-enfant	0,215	0,26	0,014	0,91
	Rel. enseignant-élève	-0,126	0,51	0,091	0,46
	Interaction	0,272	0,15	0,177	0,13
Compétences sociales	Cpt. Sociale automne			0,785	0,002
	Partenariat mère-enfant	0,165	0,41	0,091	0,60
	Rel. enseignant-élève	-0,275	0,18	0,226	0,36
	Interaction	0,086	0,66	0,045	0,80

Note. N pour le NKT sans variable contrôle : 50; avec variable contrôle : 50;

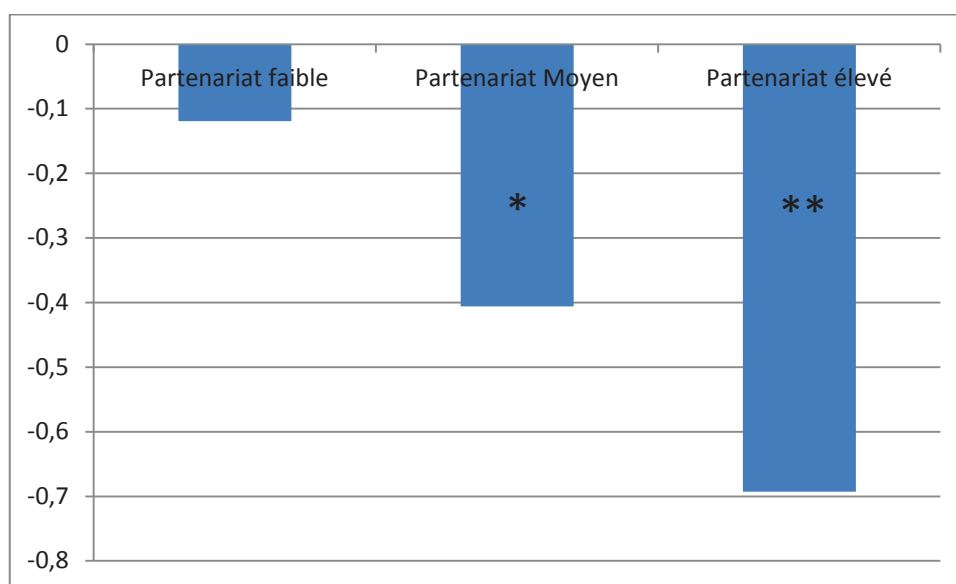
N pour le cpt. Intériorisé sans variable contrôle : 31, avec variable contrôle : 32;

N pour les cpt. Extériorisé sans variable contrôle : 31; avec variable contrôle : 32;

N pour les Cpt. Sociale sans variable contrôle : 28; avec variable contrôle : 31;

\*p < 0,05 \*\*p<0,01

Un seul terme d'interaction s'est avéré significatif, soit celui concernant les comportements intériorisés, avant l'inclusion de la variable contrôle. Les interactions ont été décomposées à partir de la méthode décrite par Cohen (1983). Cette méthode consiste à ajouter et à enlever un écart-type aux scores de la variable indépendante (le partenariat mère-enfant) de sorte que sa moyenne préalablement centrée à 0 se situe maintenant soit à un écart-type plus bas ou plus élevé que le score réel (Leclerc, Larivée, Archambeault et Janosz, 2010). Les analyses de régressions linéaires sont ensuite exécutées à nouveau afin de comparer les résultats chez les enfants de mères adolescentes dont la qualité du partenariat avec la mère est plus faible ou plus élevée. La figure 4 illustre les résultats obtenus.



\* $p < 0,05$  \*\*  $p < 0,01$

Figure 4. Valeur des bétas standardisés de la contribution de la relation enseignant-élève aux comportements intériorisés, en fonction de la qualité du partenariat mère-enfant.

La décomposition de l'effet d'interaction permet de répondre à la question : dans quelle mesure le fait d'avoir une bonne relation enseignant-élève peut-il être considéré comme un facteur de protection pour les comportements intériorisés à la maternelle ? On constate que la contribution de la relation enseignant-élève chez les enfants dont la qualité du partenariat mère-enfant est considérée de qualité moyenne

est significative. Une bonne relation enseignant-élève les protège et est associée à un risque moindre de manifester des comportements intériorisés au printemps de la maternelle. Donc, plus la relation enseignant-élève est chaleureuse et moins les enfants (ayant une qualité moyenne de partenariat mère-enfant) ont de comportements intériorisés. Par la suite, l'observation des résultats pour les enfants ayant une faible qualité de partenariat mère-enfant indique que la relation enseignant – élève ne les protège pas des comportements intériorisés (voir figure 4). Finalement, les enfants ayant une qualité de partenariat élevé avec leur mère, et qui ont une bonne relation enseignant-élève, figurent parmi ceux les mieux protégés quant à la composante comportement intériorisé.

Notons que lors de l'ajout de la variable contrôle (comportement intériorisé à l'automne), le modèle devient non significatif. En somme, les résultats appuient avec peu de robustesse le modèle de modération pour la composante du comportement intériorisé. Malgré la présence d'un effet modérateur, les analyses ne démontrent pas d'effet protecteur de la relation enseignant-élève pour les élèves considérés à risque sur la base du partenariat mère-enfant pour les comportements intériorisés. De plus, cet appui au modèle de modération ne va pas dans le sens attendu quant aux patrons des résultats. Ainsi, l'effet modérateur est constaté pour les élèves ayant un partenariat moyen et élevé avec leur mère. Aucun appui n'est obtenu pour les autres composantes de l'adaptation scolaire en ce qui concerne l'hypothèse de modération. Étant donné la présence d'un effet modérateur quant aux comportements intériorisés, les analyses subséquentes, concernant un ou des effets médiateurs potentiels, sur les composantes de l'adaptation scolaire, n'incluent pas cette variable. Ainsi, nous avons donc envisagé de tester le modèle médiateur pour le NKT, pour les problèmes extériorisés et pour les compétences sociales. Nous avons alors enlevé les termes d'interaction pour vérifier les hypothèses médiatrices

**Modèle de médiation.** Selon le modèle de médiation, le partenariat mère-enfant prédirait la relation enseignant-élève, qui en retour prédirait l'adaptation scolaire de l'élève à la maternelle chez les enfants de mères-adolescentes. Par



exemple, un partenariat de moindre qualité entre la mère et l'enfant prédit une relation de moindre qualité avec l'enseignant, qui entraîne une adaptation scolaire plus faible (dans au moins une composante) à la maternelle, et inversement.

Un modèle de médiation implique plusieurs conditions à respecter (Baron et Kenny, 1986). Premièrement, la variable indépendante, la relation mère-enfant, doit être mesurée avant les autres variables (ici, la relation mère-enfant à 48 mois). La variable médiatrice doit être mesurée après la variable indépendante (ici, la relation enseignant-élève à l'automne de la maternelle) et avant la variable dépendante (l'adaptation scolaire, mesurée ici au printemps de la maternelle). De plus, la variable indépendante doit être associée significativement avec la variable dépendante. Une deuxième condition à la médiation est l'existence d'une corrélation significative entre la variable indépendante, le partenariat mère-enfant, et la variable médiatrice, la relation enseignant-élève. Finalement, la troisième condition est une corrélation significative entre la variable médiatrice et la variable dépendante.

Sur la base de ces conditions, un test de médiation n'était possible qu'avec la composante comportement intériorisé au printemps (corrélation significative entre le partenariat mère-enfant et les comportements intériorisés au printemps, voir tableau 1), mais, tel que mentionné précédemment, cette composante fut retirée des analyses étant donné la présence de son effet modérateur. Lors de la présence d'un effet modérateur, le modèle médiateur dans ce cas-ci n'est plus possible puisque les bétas ne sont plus significativement réels. Aucune autre composante de l'adaptation scolaire (NKT, comportement extériorisé, compétence sociale) ne se qualifiait pour un effet médiateur potentiel, et ce, dès la première condition, soit une corrélation entre la variable indépendante et la variable dépendante. Les hypothèses de médiation sont dès lors rejetées. Par la suite, nous avons vérifié les résultats des analyses de régression pour tester les hypothèses de contributions uniques (voir Tableau 3).

Tableau 3

Résultats des régressions linéaires multiples pour prédire les différentes composantes de l'adaptation scolaire à partir du partenariat mère-enfant et de la relation enseignant-élève.

Variable dépendante	Modèle	Prédicteur	Sans variable contrôle		Avec variable contrôle	
			B	p	$\beta$	P
NKT	Étape 1	NKT automne			0,476	<0,001
	Étape 2	NKT automne			0,536	<0,001
		Partenariat mère-enfant	0,023	0,88	-0,167	0,22
	Étape 3	NKT automne			0,497	<0,001
		Partenariat mère-enfant	-0,09	0,55	-0,225	0,12
		Rel. enseignant-élève	0,29	0,06	-0,180	0,20
Comportement extériorisé	Étape 1	Cpt. extériorisé automne			0,840	<0,001
	Étape 2	Cpt. extériorisé automne			0,828	<0,001
		Partenariat mère-enfant	-0,36	0,05	-0,034	0,76
	Étape 3	Cpt. extériorisé automne			0,842	<0,001
		Partenariat mère-enfant	-0,27	0,15	-0,048	0,68
		Rel. enseignant-élève	-0,20	0,28	0,048	0,69
Compétences sociales	Étape 1	Cpt. social automne			0,663	<0,001
	Étape 2	Cpt. social automne			0,639	<0,001
		Partenariat mère-enfant	0,31	0,10	0,068	0,67
	Étape 3	Cpt. Social automne			0,786	0,002
		Partenariat mère-enfant	0,18	0,34	0,102	0,54
		Rel. enseignant-élève	0,30	0,12	-0,213	0,36

Note. \*p < 0,05 \*\*p<0,01

**Modèle unique et additif.** En l'absence de médiation et de modération (sauf pour le comportement intériorisé), l'hypothèse du modèle additif demeure plausible. Est-ce que la relation mère-enfant et la relation enseignante-élève apportent une contribution unique et significative pour prédire une des composantes de l'adaptation

scolaire ? Les résultats subséquents de chacune des composantes de l'adaptation scolaire (NKT, comportement extériorisé et compétence sociale) seront présentés.

En ce qui concerne le NKT, la contribution de la variable partenariat mère-enfant n'est pas significative. Par contre, on constate que lorsqu'on ajoute la variable relation enseignant-élève, cette dernière est très près d'être significative ( $\beta = 0,29$ ,  $p = 0,06$ ). Par ailleurs, le  $R^2$  concernant la relation enseignant-élève et le NKT était également très près d'être significatif ( $R^2=3,2$   $F=0,06$ ).

En ce qui concerne les comportements extériorisés, la variable du partenariat mère-enfant est significative (voir tableau 3). Par contre, lorsqu'on introduit la relation enseignant-élève, la variable partenariat mère-enfant devient non significative et la relation enseignant-élève est non significative. Ainsi, la qualité du partenariat mère-enfant apporte une contribution et permet de prédire les comportements extériorisés au printemps de la maternelle pour les enfants de mère-adolescente. Par contre, cette contribution n'est pas indépendante de la relation enseignant-élève ni du niveau initial des comportements extériorisés. De plus, dès que l'on introduit la variable contrôle, dans ce cas-ci la variable comportements extériorisés à l'automne, afin de tester la robustesse des résultats obtenus, la contribution de la variable partenariat mère-enfant disparaît. On peut constater que la variable contrôle a un bêta significatif très élevé (voir tableau 3) et une corrélation élevée entre les deux temps, comportement extériorisé à l'automne et au printemps (voir Tableau 1).

Finalement, en ce qui concerne les compétences sociales, aucune des variables, que se soit le partenariat mère-enfant ou la relation enseignant-élève, ne contribue significativement à prédire les compétences sociales des enfants de mères-adolescentes au printemps de la maternelle.

## Discussion

La présente étude a comme objectif de contribuer à la compréhension des facteurs relationnels associés à l'adaptation scolaire à la maternelle des enfants de mère-adolescente. La vérification des contributions du partenariat mère-enfant et de la relation enseignant-élève sur les composantes de l'adaptation scolaire s'est faite via trois modèles, soit le modèle modérateur, médiateur et additif. Rappelons les différentes hypothèses de recherche : la qualité de la relation enseignant-élève servira de facteur de protection à l'adaptation scolaire (ou à une des composantes) chez les enfants nés de mères adolescentes dont le partenariat mère-enfant est de moindre qualité. La deuxième hypothèse était que le partenariat mère-enfant prédirait la qualité de la relation enseignant-élève, qui prédirait par la suite l'adaptation à la maternelle des enfants nés de mères adolescentes. Finalement, la troisième hypothèse de recherche est que les deux relations (partenariat mère-enfant et relation enseignant-élève) contribuent de façon unique à l'adaptation scolaire. Étant donné que la réponse aux hypothèses varie en fonction des différentes composantes de l'adaptation scolaire, chacune de celles-ci (NKT, comportement intériorisé, comportement extériorisé et compétence sociale) sera discutée en lien avec les analyses effectuées, en lien avec le modèle le plus pertinent à appliquer.

### **Les facteurs relationnels associés aux compétences en numération.**

Concernant le NKT, on constate que selon les résultats, le modèle modérateur n'était pas possible. En effet, le terme d'interaction n'est pas significatif. De plus, les conditions associées aux variables afin de tester le modèle de médiation n'étaient pas présentes. Par contre, la contribution de la variable relation enseignant-élève (sans variable contrôle) était presque significative. Ainsi, le modèle le plus plausible apparaît être celui de la contribution unique pour la relation enseignant-élève. On remarque que le NKT à l'automne avait déjà un effet plafond pour certains élèves (voir Tableau 1), ce qui peut constituer un facteur pouvant limiter notre capacité à constater ce résultat. En ce sens, Sabol et Pianta (2012) ont constaté que concernant les résultats scolaires, l'effet de la relation enseignant-élève ne serait peut-être pas aussi direct et évident. Ces auteurs mentionnent que la relation enseignant-élève

aurait un lien sur les comportements qui eux favoriseraient les bons résultats scolaires. Par exemple une relation chaleureuse aurait un effet sur la confiance en soi de l'élève qui amènerait un effet sur les résultats scolaires. Les performances en bas âge seraient un des meilleurs prédicteurs des performances ultérieures. McCormick, O'Connor, Cappella, Sandee G. et McClowry (2013), ont trouvé un effet significatif de la relation enseignant-élève à la maternelle sur les résultats scolaires en mathématique en 1<sup>e</sup> année. Par contre, l'étude ne s'appliquait pas à une population à risque. Il serait très intéressant pour les prochaines recherches auprès des mères-adolescentes, de tenter de reproduire cette expérience. Par ailleurs, à l'aide de l'analyse des différents modèles d'association corrélationnelle, on peut émettre une hypothèse quant à la contribution indirecte du partenariat mère-enfant en lien avec le NKT. En effet, le partenariat et la relation enseignant-élève à l'automne sont corrélés significativement au NKT à l'automne (voir tableau 1). Évidemment, le NKT à l'automne et le NKT au printemps sont corrélés ( $r=0,42$ ). Le partenariat est corrélé à la relation enseignant –élève qui lui est presque corrélé significativement au NKT au printemps. De plus, les corrélations relevées entre le partenariat mère-enfant et le NKT, qui sont plus élevées et significatives à l'automne deviennent non significatives rendu au printemps. Peut-on penser que la relation avec la mère a plus de poids en début de scolarisation (automne), avant que les enfants aient établi d'autres relations avec différents adultes, dont l'enseignant ? Il s'agit d'une hypothèse plausible.

**Les facteurs relationnels associés aux comportements intériorisés.** En ce qui a trait à la composante comportement intériorisé, le modèle de modération s'est avéré significatif. En effet, la contribution du terme d'interaction (2 facteurs relationnels) s'est avérée significative, quoique modeste. On constate que la qualité relationnelle enseignant-élève avait un effet protecteur pour les enfants ayant un partenariat de qualité moyenne et élevée. On constate également que l'effet protecteur n'est pas opérant pour les élèves ayant un partenariat de qualité faible avec leur mère. La direction des résultats présents semble aller à l'encontre de la littérature. Il est possible que le fait d'utiliser un échantillon de mères-adolescente, et

donc des enfants ayant des facteurs de risques multiples, qu'une seule relation, celle enseignant - élève ne puisse compenser un faible partenariat mère-enfant. Il semble que deux facteurs de protection soient requis, c'est-à-dire une qualité de partenariat mère-enfant élevé et une qualité de relation enseignant-élève élevée pour venir compenser les facteurs de risque multiples pouvant être associés aux enfants de mères-adolescentes. Il est possible que pour tous les enfants nés de mères-adolescentes, l'entrée à la maternelle s'avère plutôt anxiogène. Et ainsi, les seuls enfants qui réussissent à avoir peu de comportements intériorisés à la maternelle (au printemps) sont ceux qui sont doublement protégés par une bonne qualité de partenariat mère-enfant et une bonne qualité de relation avec leur enseignante. Dès qu'un des deux contextes relationnels est faible, l'enfant a du mal avec la transition à la maternelle, difficulté manifestée par des comportements intériorisés (dont l'anxiété). L'effet protecteur de la relation avec l'enseignant augmente progressivement à mesure que la qualité du partenariat mère-enfant augmente. En résumé, même si les patrons des résultats du modèle modérateur pour les comportements intériorisés ne vont pas dans le sens attendu, les résultats s'avèrent très intéressants, et de futures recherches quant à l'approfondissement de cette hypothèse sont à envisager : il faut deux relations de qualité élevée pour protéger les effets des multiples risques associés aux enfants de mères-adolescentes pour favoriser l'adaptation scolaire. Une des hypothèses pouvant être émises pour expliquer les résultats modestes figure dans le manque de puissance statistique de cette recherche. De plus, mentionnons que nos résultats corrélationnels montrent qu'en général, les enfants ayant des comportements intériorisés lors de leur entrée à la maternelle (automne) sont aux prises avec les mêmes difficultés à la fin de la maternelle (printemps). Il y a une stabilité des comportements intériorisés à la maternelle pour les enfants nés de mères-adolescente. Pour conclure, rappelons qu'en présence d'un effet modérateur, les autres modèles, médiateur et additif, sont dès lors rejetés.

### **Les facteurs relationnels associés aux comportements extériorisés.**

Concernant les comportements extériorisés, les analyses ont démontré que le

modèle de modération n'était pas possible (pas d'interaction significative), pas plus que celui de médiation puisque les conditions de base n'étaient pas respectées afin d'avoir la possibilité de tester ce modèle. Ainsi, les résultats obtenus lors de la régression linéaire multiple avec la composante comportement extériorisé, nous amènent à constater que le modèle qui refléterait le mieux cette composante semble être celui de la contribution unique du partenariat mère-enfant. Lorsque la variable partenariat mère-enfant est ajouté au comportement extériorisé, sans variable contrôle, sa contribution est significative. Dès l'ajout de la variable contrôle, ou de la variable enseignant-élève, l'effet de la contribution du partenariat disparaît. Ainsi, meilleure était la qualité du partenariat mère-enfant et moins celui-ci avait de comportements extériorisés à la maternelle au printemps.

Nos résultats corrélationnels montrent qu'en général, les élèves ayant des comportements extériorisés lors de leur entrée à la maternelle (automne) sont aux prises avec les mêmes difficultés à la fin de la maternelle (printemps). Il y a une importante stabilité des comportements extériorisés à la maternelle chez les enfants de mère-adolescente. Les résultats de l'étude de Silver, Armstrong, Essex et Measelle (2005) sont similaires à ceux présentés ci-haut. En effet, ils constatent qu'une diminution des comportements extériorisés est associée à une relation chaleureuse enseignant-élève, surtout pour les élèves ayant les taux les plus élevés de comportements extériorisés au moment de leur entrée à l'école. Les corrélations entre l'automne et le printemps des comportements extériorisés de cette recherche ( $r=0,67$ ,  $p \leq 0,001$ ) sont similaires à ceux obtenus par ces auteurs entre la maternelle et la 1<sup>e</sup> année  $r= 0,60$  \*\*. Notons que la stabilité des comportements peut avoir pour effet de masquer certains résultats. L'étude longitudinale de Mantymaa et al. (2009) concernant la continuité des problèmes comportementaux entre l'âge de 2 et 5 ans concluent que les interactions mères-enfants ne prédisent pas les comportements extériorisés, mais que le fait d'avoir des comportements extériorisés à 2 ans prédit la continuité des problèmes de comportements et émotionnels à 5 ans. À l'inverse de cette étude, nos résultats démontrent que le partenariat mère-enfant avait une contribution significative sur les troubles extériorisés et pas la relation enseignant-

élève. La tranche d'âge évaluée peut avoir un impact sur la différence des résultats constatés. Étant petit et entrant à la maternelle, il est possible que le partenariat mère-enfant ait une plus grande influence sur les comportements extériorisés.

**Les facteurs relationnels associés à la compétence sociale.** En ce qui concerne la composante compétence sociale de l'adaptation scolaire, aucun des trois modèles ne s'est avéré significatif pour cette recherche. Si on parcourt la littérature scientifique, Howes et ses collègues (1994) ont trouvé un effet principal de la relation enseignant-élève sur les compétences sociales. Ils mentionnent que la relation d'attachement avec l'enseignant a une plus grande influence sur les compétences sociales que la relation d'attachement parent-enfant. Toutefois, Zhang (2011) s'est attardé spécifiquement à la possibilité d'un mécanisme médiateur des compétences sociales de l'enfant, entre la relation mère-enfant et enseignant – élève et trouve un effet médiateur. En utilisant des mesures similaires à la présente recherche, soit une mesure de la relation mère-enfant (aspect chaleureux et conflictuel); le STRS et une mesure de compétences sociale, il arrive à la conclusion que les compétences sociales de l'enfant en bas âge prédisaient significativement les relations enseignant-élève, qui elles étaient significativement prédites par la relation mère-enfant. Notons que l'étude de Zhang (2011) a rapporté plusieurs corrélations similaires à notre étude concernant les compétences sociales et les deux relations (mère et enseignants), mais que nous ne pouvions dans notre cas tester le modèle de médiation puisque le partenariat mère-enfant n'était pas corrélé significativement avec les compétences sociales au printemps. L'échantillon de Zhang (2011) diffère quant à l'ethnicité (enfants chinois) et quant à l'âge (33 et 42 mois) et quant au nombre de l'échantillon. De plus, il ne s'agit pas d'élèves considérés à risque. Ceci dit, nous croyons que le modèle médiateur serait une avenue intéressante à explorer de nouveau concernant les compétences sociales.



### **Forces et limites de l'étude**

Dans un premier temps, plusieurs forces méthodologiques sont identifiées. Ainsi, une des forces de cette recherche vient du fait que les données proviennent d'une étude longitudinale. De plus, le fait d'avoir des temps différents dans l'année scolaire (début et fin de la maternelle) et donc deux points développementaux constitue également une force indéniable. Le fait de contrôler pour le niveau initial de compétence en numération, des comportements intériorisés, extériorisés et des compétences sociales est également un avantage, mais amène également une difficulté, celle de repérer par la suite des effets et des liens possibles entre les variables. En effet, l'administration à deux reprises de la même variable fait qu'on a étudié des comportements relativement stables dans le temps, ceci rend plus difficile la possibilité de détecter des effets. Les études futures auraient intérêt à inclure des mesures plus espacées dans le temps. Par ailleurs, le fait d'utiliser un échantillon d'enfants de mères-adolescentes est un avantage pour tenter de comprendre l'influence du partenariat mère-enfant et enseignant-élève sur l'adaptation scolaire. Il permet d'avoir accès à une population qui est assujettie à plusieurs facteurs de risques liés à l'adaptation scolaire et par le fait même, une probabilité plus élevée de détecter des effets en lien avec l'adaptation scolaire. Par la suite, les instruments utilisés dans cette recherche sont bien connus et ont une bonne validité et une bonne fidélité, et ce, tant pour le PSA, le STRS que pour la grille des histoires à compléter. De plus, l'utilisation de données observationnelles pour évaluer la qualité du partenariat mère-enfant amène une plus grande objectivité. Finalement, une des forces majeures de cette recherche réside dans la définition et la mise en épreuves de trois modèles conceptuels soit le modèle modérateur, médiateur et additif.

Les limites de cette recherche résident premièrement dans l'échantillon qui est relativement petit, et surtout dans le nombre de données manquantes. Sachant que la puissance statistique dépend entre autre de la taille de l'échantillon, il est certes probable que nous ayons manqué de puissance statistique pour détecter certains effets. De plus, cela nous empêche d'inclure des variables potentielles, telles, le

quotient intellectuel qui aurait pu être révélateur surtout en lien avec les compétences en numération. Bien que nous ayons utilisé deux temps de mesure, celles-ci n'ont pas été utilisées sur un laps de temps suffisamment long pour permettre de constater des effets possibles de la relation enseignant-élève (par exemple, relation enseignant-élève à la maternelle sur les comportements en 1<sup>re</sup> année). Par ailleurs, malgré la présence d'évaluateurs multi sources (enseignants, mère, observateurs), la mesure de l'adaptation scolaire est rapportée uniquement par l'enseignant. Nous n'avons pas la perception de l'élève (une mesure rapportée par l'élève ou par un observateur externe), ce qui aurait été une valeur ajoutée quant à l'objectivité. Il importe de mentionner que la relation enseignant-élève réfère à l'attitude de l'élève envers l'enseignant selon la perception de l'enseignante, tandis que la relation mère-enfant nous parle de l'attitude des deux protagonistes vue par un observateur. L'étude de Desrosiers, Japel, Singh et Tétrault (2012) mentionne que, même si les réponses données par les enseignants et les élèves sont liées, les corrélations observées sont de faibles à modérées, d'où l'intérêt de prendre en considération les deux perceptions. Tout au long de la revue de la littérature, un constat est apparu, une variabilité dans la définition de certains construits, celui de la relation enseignant-élève, mais particulièrement celui de la relation mère-enfant (partenariat) existe. Bien qu'il ne s'agisse pas d'une limite propre à cette recherche, mais plutôt à la littérature scientifique actuelle, il importe de le mentionner. On note d'ailleurs deux nouvelles tendances afin de mieux définir la relation enseignant-élève. Premièrement, les interactions peuvent être divisées en soutien organisationnel et émotionnel, ainsi que par la qualité des instructions, tel qu'effectué dans l'étude de Curby et Rimm-Kaufman (2009). Deuxièmement, la relation enseignant-élève étant un microsystème développemental (Lerner, 1998) crucial au fonctionnement scolaire, émotionnel et social (Pianta, Hamre et Stuhlman, 2003), elle pourrait être définie en termes de réciprocité des interactions. Les futures recherches devraient prendre en considération ces différentes limites, afin de pouvoir valider et élargir les résultats obtenus ou mitigés, quant à la contribution du partenariat mère-enfant et de la relation enseignant-élève sur les différentes composantes de l'adaptation scolaire des

enfants de mères-adolescente. Par exemple, un nombre de dyades mères-enfants plus élevé serait un pré requis aux futures recherches.

### **Conclusion**

La présente étude tente d'éclaircir l'association entre le partenariat mère-enfant, la relation enseignant-élève et l'adaptation scolaire des enfants nés de mères-adolescente et ce, avec l'aide de trois modèles conceptuels que sont les modèles modérateur, médiateur et additif. Les résultats de cette étude apportent des pistes intéressantes. Chacune des composantes de l'adaptation scolaire (compétence en numération, comportement intériorisé, extériorisé et compétence sociale) semble être rattachée à un modèle conceptuel spécifique. Par exemple, selon nos résultats, le modèle de contribution unique avec la relation enseignant-élève semble être le plus prometteur pour la composante compétence en numération (NKT) auprès de l'échantillon présent. Baker (2006) mentionne que la relation enseignant – élève conflictuelle pourrait exacerber les mauvais résultats scolaires et que le fait d'avoir de bons résultats pourrait faciliter une bonne relation enseignant-élève. Ceci dit, un effet bidirectionnel pourrait avoir lieu. Par ailleurs, il est possible que concernant le NKT, les caractéristiques de l'enfant puissent avoir plus d'impact que les caractéristiques familiales. L'inclusion du quotient intellectuel en tant que variable contrôle serait à envisager dans les futures recherches. Par ailleurs, les résultats obtenus concernant l'effet modérateur de la relation enseignant-élève sur les comportements intériorisés des enfants de mère-adolescente, apportent une piste prometteuse de la présente recherche. L'hypothèse que les enfants de mères-adolescentes puissent nécessiter deux relations de haute qualité (mère et enseignant) afin de les protéger d'avoir des comportements intériorisés est à investiguer. Il est également possible qu'un enfant ayant un partenariat moyen ou élevé avec sa mère soit dépaysé lors de son entrée scolaire. Et si de surcroît, étant habitué à une sorte de schèmes relationnels, il a une relation non chaleureuse avec l'enseignante, que cela vient augmenter l'anxiété de séparation lors de son entrée scolaire. Ceci dit, la reproduction de ce modèle avec un plus grand échantillon ainsi qu'avec une mesure multi sources pour les

comportements intériorisés amènerait une plus grande objectivité et une meilleure validité. Concernant les comportements extériorisés, le modèle le plus susceptible d'être significatif selon nos résultats est celui de la contribution unique du partenariat mère-enfant. Sachant que la qualité de la relation enseignant-élève est souvent associée aux comportements extériorisés, nos résultats ne vont pas dans le sens de la littérature. En bas âge, il est possible que les deux relations (la qualité) puissent être liées à la présence ou l'absence de comportements extériorisés. Finalement, les compétences sociales n'ont été associées à aucun modèle.

Il faut donc poursuivre la recherche et tenter de mieux cerner la contribution des facteurs relationnels (mère-enseignant) et des principes sous-jacents qui contribuent à l'adaptation scolaire des élèves à risque. L'utilisation de différentes populations, dont à risque, ainsi que des échantillons de plus grande envergure sont à adopter afin d'aider notre compréhension. Il est encore difficile de départager les modèles conceptuels (modérateur, médiateur ou additif) en lien avec ces variables puisque les résultats sont souvent conceptualisés en fonction de l'âge, du sexe, du degré scolaire, etc. De plus, sachant la contribution respective du partenariat mère-enfant et enseignant-élève, cela nous permettrait de mieux intervenir, et de façon plus précise, auprès des enfants et de leur environnement. Sachant que la transition entre la maison et la maternelle et la fréquentation de la maternelle constituent des événements marquants et anxiogènes pour certains enfants et encore plus pour les enfants à risque, comme les enfants de mères-adolescentes, cela nous permettrait d'envisager des interventions qui pourraient atténuer cette anxiété, et ce, tant auprès de la mère que de l'enseignant. Rencontrer les dyades mères-enfants avant l'entrée scolaire par un professionnel qui les conscientiserait à ce phénomène serait un exemple. L'adaptation scolaire réside dans le sentiment de se sentir en sécurité, afin de pouvoir explorer l'environnement, de se sentir suffisamment en confiance, afin d'être en mesure d'aller chercher le soutien nécessaire auprès de l'enseignant, mais également des parents (la mère) et ainsi pouvoir apprendre.

## Références

- Ahnert, L., Pinguart, M., et Lamb's, M. E. (2006). Security of children's relationships with nonparental care providers: a meta-analysis. *Child development*, vol.77, n° 3, p.664- 679.
- Anaut, M. (2006). « L'école peut-elle être facteur de résilience ? ». *Empan 3/* (n° 63), p. 30-39. Repéré à [http : // www.cairn.info/revue-empan-2006-3-page- 30.htm](http://www.cairn.info/revue-empan-2006-3-page-30.htm).
- Baker, A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school during elementary school. *Journal of psychology*, 44, 211-229.
- Baron, M. et Kenny, A. (1986). The moderator -mediator variable. Distinction in social psychological research: conceptual, strategic and statistical considerations. *Journal of personality and social psychology*, vol. 51, N° 6, 1173-1182.
- Bates, L., Luster, T. et Vandenberg, M. (2003). Factors related to social competence in elementary school. *Social Development*, vol.12, p.107-24.
- Bigras, M., Boudreau, J.F, Capuano, F., Letarte, M-J., Normandeau, S. et Parent, S. (2008). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Canadian journal of education*, 31,n° 3, 511-536.
- Birch, H. S. et Ladd, W. G. (1997). The teacher-child relationship and children's early school adjustment. *Journal of school psychology*, vol.35, N°1, 61-79.
- Booth, C., Kelly, J., Spieker, S. et Zuckerman, T. (2003). Toddlers' attachment security to child-care providers: The safe and secure scale. *Early education and development*, vol. 14, p.83-100.
- Borkowski, J. G., Farris, J.R., Whitman, T.L., Carothers, S.S, Weed, K. et Keogh, D.A. (2007). Risk and resilience: adolescent mothers and their children grow up. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum associates, inc., publishers.
- Borkowski, J. Whitman, T. et Farris. J. (2007). Adolescent mothers and their children: risks, resilience, and development. Dans Borkowski, J. G.,

- Farris, J.R., Whitman, T.L., Carothers, S.S, Weed, K. Et Keogh, (dir.). Risk and resilience adolescent mothers and their children grow up (p.1-34). Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum associates, inc., publishers.
- Boutin, A., Parent, S. et Lapalme-L'Heureux, M. (2005). Grille d'évaluation du contenu émotif et du climat affectif des conversations parent-enfant. Manuel d'instruction. Manuscrit non publié. Montréal, Université de Montréal.
- Bowlby, J. (1969). Determinants of infants behaviour IV : based on the proceedings of the fourth tavistock study group on mother-infant interaction held.. B. M. F Methuen, London: House of the Ciba Foundation.
- Bretherton, I. (1985). Attachment theory: retrospect and prospect. Monograph of the society for research in child development, vol.50, n°1-2, p. 3-35. Growing points of attachment theory and research.
- Bretherton, I. (1987). New perspectives on attachment relations: Security, communication, and internal working models, Dans J.D.Osofsky, (dir.), Handbook of infant development. NY, Wile.
- Bretherton, I (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. Infant mental health journal. vol. 11, N° 3, p. 237–252.
- Bretherton, I. (1995). Caregiving, cultural, and cognitive perspectives on secure-base behavior working models : new growing points of attachment theory and research. Monographs of the society for research in child development. vol. 60, n° 2-3, p.336.
- Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard university Press.
- Bryant, D. et al. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. Applied developmental science, vol. 12, n° 3, 140-153.

- Burchinal, M., Howes, C., Pianta, R. Donna, B., Diane, E., Richard, C. et Barbarin, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teacher-child interactions and instruction. *Applied developmental science*, vol.12, n° 3, p.140-153.
- Buyse, E., Doumen, S. , Maes, F., Van Damme, J. et Verschueren, K. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46, 367-391.
- Capuano et al. (2001). L'impact de la fréquentation préscolaire sur la préparation des enfants à risque de manifester des problèmes de comportements et d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 27, N° 1, p.195-228.
- Case, R. Okamoto, Y. Griffin, S., McKeough, A., Bleiker, C. , Henderson, Stephenson, K.M. , Siegler, R.S et Keating, D.P (1996). The role of central conceptual structures in the development of children's thought. *Monographs of the society for research in child development*, vol.61, N° 1/2, p.1-295.
- Christensen, C. (1998). Managing children's transition to school: A case of multiple perspectives. *Communication présentée à OMEP XXII World Congress, Copenhagen.*
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. 2<sup>e</sup> éd. Hillsdale, NJ. Lawrence Erlbaum associates, publishers.
- Connell, C. et Prinz, R. (2002). The Impact of childcare and parent-child interactions on school readiness and social skills development for low-income african american children. *Journal of school psychology*, vol.40, n° 2, p.177-93.
- Crugnola, C., Ierardi, E., Gazzotti, S. et Albizzati, A. (2014). Motherhood in adolescent mothers: Maternal attachment, mother–infant styles of interaction and emotion regulation at three months. *Infant behavior and development*, vol. 37, n° 1, 44–56.

- Cummings, E. M., Davies, P. T. et Campbell, S. B. (2000). *Developmental psychopathology and family process: Theory, research, and clinical implications*. NY: Guilford publications, Inc.
- Cummings, M. E. et Waters, E. (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child development* (sous presse), special millennium issue.
- Curby, T. LoCasale-Crouch, J., Konold, T.R., Pianta, R.C., Howes, C., Burchinal, M., Bryant, D., Clifford, R., Early, D. et Barbarin, O. (2009). The relations of observed pre-K classroom quality profiles to children's achievement and social competence. *Early education and development*. Vol. 20, n<sup>o</sup> 2, 346-372.
- Curby, T.W. et Rimm-Kaufman, S.E. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of educational psychology*, vol 101, N<sup>o</sup> 4, 912-925.
- Curby, T.W., Ponitz, C.C., et Rimm-Kaufman, S.E. (2009). Teacher-child interactions and children's achievement trajectories across kindergarten and first grade. *Journal of educational psychology*, vol.101, N<sup>o</sup> 4, 912-925.
- Davis, M. (2001). *Transition supports to help adolescents in mental health services*. Alexandria, VA: National association of state mental health program directors.
- Delius, A., Bovenschen, I. et Spangler, G. (2008). The inner working model as a «theory of attachment»: development during the preschool years, *attachment & Human development*, 10, 4, 395-414.
- Deslandes, R. et Jacques, M. (2002). Transition à la maternelle et relation école-famille. Comprendre la famille. Dans C. Lacharité et G. Pronovost (dir.), *Actes du 6<sup>e</sup> symposium québécois de recherche sur la famille* (p.248-260). Presses de l'université du Québec.



- Desrosiers, Japel, Singh et Tétreault (2012). La relation enseignante-élève positive : ses liens avec les caractéristiques des enfants et la réussite scolaire au primaire. L'ÉLDEQ 1998-2010 en bref. p. 1. vol. 6, Fascicule 2.
- Duncan, G., Dowset, C. Claessen, A., Magnuson, K., Huston, A., Klebanov, P., Pagani, L. et al. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, vol. 43, N<sup>o</sup> 6, 1428-1446.
- Emde, R. Wolf, D. et Oppenheim, D. (2003). Revaling the iner worlds of young children: The MacArthur story stem batery and parent-child naratives. USA: University Press.
- Emery, J., Paquette, D. et Bigras, M. (2008). Factors predicting attachment patterns in infants of adolescent mothers. *Journal of Family Studies*, 14, 65-90.
- Entwisle, D.R., Alexander, K.L. et Olson, L.S. (2005). First grade and educational attainment by age 22: A new story. *American journal of sociology*, vol. 110, N<sup>o</sup> 5, p.1458-1502.
- Fallu, J.S. et Janosz, M. (2003). La qualité des relations élèves-enseignants à l'adolescence : un facteur de protection de l'échec scolaire. *Revue de psychoéducation*, vol. 32, N<sup>o</sup> 1, 7-29.
- Farris, J. R., Smith, L. E., et Weed, K. (2007). Resilience and vulnerability in the context of multiple risks. Dans J. G. Borkowski, J. R. Farris, T. L. Whitman, S. S. Carothers, K. Weed, et D. A. Keogh (dir.). *Risk and resilience: Adolescent mothers and their children grow up* (p. 179-203). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum associates, inc., publishers.
- Gosselin, C. (2000). Fonction des Comportements Parentaux: Révision de la Notion de Sensibilité Maternelle. Université de Montréal, Canada, *Psicologia: Teoria e Pesquisa* vol. 16 n. 2, p. 103-111.
- Hamilton, E.C. et Howes, C. (1992). A comparaison of young children's relationships with mothers and teachers, *Teacher -child and parents*

relationships show behavioral similarities and differences related to context and relationship quality. p. 41-59.

Hamre, B. et Pianta, R. (2001). Students, teachers, and relationship support [STARS]: user's guide. Lutz, FL: Psychological assessment resources Inc.

Hamre, B., et Pianta, R. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child development*, vol. 76, n<sup>o</sup> 5, p. 949 – 967.

Howes, C. et Hamilton, C. (1992). Children's relationship with care teachers: stability and concordance with parental attachments. *Child development*, vol. 63, N<sup>o</sup> 4, 867-878.

Howes, C., Hamilton, C.E. et Philipsen, L.C. (1998). Stability and continuity of child-caregiver and child-peer relationships. *Child development*. Vol. 69, n<sup>o</sup> 2, p. 418–426.

Howes, C. et Matheson, C.C. (1992). Contextual constraints on the concordance of mother-child and teacher-child relationships. *New directions for child development*, N<sup>o</sup> 57.

Howes, C., Matheson, C. C., et Hamilton, C. E. (1994). Maternal teacher, and child care history correlates of children's relationship with peers. *Child development*, 65, 264 – 273.

Howe, C., Pianta, R., Mashburn, A., Hamre, B., Downer, J., Barbarin, O., Bryant, D., Burchinal, M. et Early, D. (2008). Measures of classroom quality in prekindergarten and children's development of academic, language, and social skills. *Child development* vol. 79, N<sup>o</sup> 3, p. 732–749.

Hubbs-Tait, L., Osofsky, J. D., Hann, D. M. et Culp, M. (1994). Predicting behavior and social competence in children of adolescent mothers. *Family relations*, vol. 43, N<sup>o</sup> 4.

- Hughes, N.J. (2012). Teacher-student relationships and school adjustment: progress and remaining challenges. *Attachment & human development*, vol.14, N<sup>o</sup> 3, 319-327.
- Jalbert, J. et Pagani, L. (2007). La composante parentale d'un programme d'éveil numérique destiné aux enfants de milieu socio économiquement faible du niveau de la maternelle représente-t-elle une valeur ajoutée ? *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 33 n<sup>o</sup> 1, p.147-177.
- Janosz, M., Archambault, J. Morizot et J.S. Pagani (2008), School engagement Trajectories and their differential, predictive relations to dropout. *Journal of social issues*, vol.64, n<sup>o</sup> 1, p 21-40.
- Janosz, M., Fitzpatrick, C. et Pagani, L. S. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle, Institut de la statistique Québec, je suis, je serai, vol.6, fascicule1.
- Janosz,M., Pascal,S. Belleau,L. Archambault, I. Parent, S. et Pagani, L. (2013). « Les élèves du primaire à risque de décrocher au secondaire : caractéristiques à 12 ans et prédicteurs à 7 ans », Étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010) – De la naissance à 12 ans. Institut de la statistique du Québec, vol. 7, fascicule 2.
- Lafrenière, P., Dumas, E., Capuano, F., Dubeau, D. et Butchr, J. (1992). Development and validation of the preschool socioaffective profile. *Psychological assessment*, vol 4, 442-450.
- Landry, Véronique (2008). L'utilisation parentale de l'agression physique dans un contexte disciplinaire et la qualité de la relation d'attachement mère-enfant : relation de modération ou de médiation avec les troubles du comportement ? (mémoire de maîtrise). Mémoire numérisé par la Division de la gestion de documents et des archives de l'Université de Montréal.
- Leclerc, M., Larivée, S., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). Le sentiment de compétence, modérateur du lien entre le QI et le rendement scolaire en mathématiques. *Revue canadienne de l'éducation*, 33, 1 :31-56.

- Lefever, J.B., Nicholson, J.S. et Noria, C.W. (2007). Children's uncertain futures: problems in school. Dans J. G. Borkowski, J. R. Farris, T. L. Whitman, S. S. Carothers, K. Weed, et D. A. Keogh (dir.). *Risk and resilience: Adolescent mothers and their children grow up* (p. 69-99). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum associates, inc., publishers.
- Letarte, M.J., Normandeau, S., Boudreau, JF., Bigras, M. et Capuano, F. (2008). Rôle médiateur de la compétence de l'enfant à l'entrée à l'école dans la relation entre les caractéristiques familiales et son adaptation scolaire. *Canadian journal of education*, vol.31, N° 3, p.511-536.
- Luster, T. Kunlakam, L. et Su, M, O. (2004) Predictors of academic motivation in first grade among children born to low-income adolescent mothers. *Early childhood research quarterly*, vol. 19, N° 2, 2<sup>e</sup> éd., p. 337–353.
- Lynch, M. et Cicchetti, D. (1992). Maltreated children's reports of relatedness to their teachers. *New directions for child and adolescent development*, vol. 1992, n° 57, p. 81–107.
- Maldonado-Carreno, C. Et Votruba-Drzal, E. (2011). Teacher-child relationships and the development of academic and behavioral skills during elementary school: A within and between child analysis. *Child development*, vol.82, N° 2, p. 601-616.
- Mantymaa, M., Puura, K., Luoma, I., Vilja, V., Salmelin, R.K et Tamminen (2009). Child's behaviour in mother-child interaction predicts later emotional and behavioural problems. *Infant and child development*, 18, 455-467.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (1999). *Une école adaptée à tous ses élèves*. Ministère de l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- Mitchell-Copeland, J., Denham, S., Strandberg, K., Auerbach, K. Et Blair, K. (1997). Parental contributions to preschooler's emotional competence: direct and indirect effects. *Motivation and emotion*. vol. 21, n° 1, p 65-86.

- Moss, M., et St-Laurent, D. (2001). Attachment at school and academic performance. *Developmental psychology*, vol. 37, N° 6, 863-874.
- Murray, C. et Murray, K.M. (2004) Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the schools*, vol.41, p.751-762.
- McCormick,E., O'Connor, E., Cappella, E. et McClowry, S. (2013) Teacher–child relationships and academic achievement: A multilevel propensity score model approach. *Journal of school psychology*, 51, p. 611–624.
- Noam, G. G., Warner, L. A., et Van Dyken, L. (2001). Beyond the rhetoric of zero tolerance: Long-term solutions for at-risk youth. *New directions for youth development*, 92, 155 – 182.
- O'Connor, E., Collins, B. et Supplee, L. (2012). Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher–child relationship trajectories. *Attachment & human development*, 14:3, 265-288.
- O'Connor, E. et McCartney, K. (2006). Testing associations between young children's relationships with mothers and teachers. *Journal of educational psychology*, vol 98(1), 87-98.
- O'Connor , E. et McCartney, K. (2007). Examining teacher–child relationships and achievement as part of an ecological model of development. *American educational research journal*, 2007, vol.44, p.340-369.
- Oppenheim, D., Nir, A., Warren, S., et Emde, R. N. (1997). Emotion regulation in mother-child narrative co-construction: Associations with children's narratives and adaptation. *Developmental Psychology*, 33, 284-294.
- Pagani, L. et Fitzpatrick, C. (2013). Children's school Readiness: implications for eliminating future disparities in health and education, *Health education & behavior*. DOI: 10.1177/1090198113478818.

- Pagani et Fitzpatrick (2014). Children's School Readiness. *Health education & behavior*, vol.41 (1), p.25-33.
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Archambault, I. et Janosz, M. (2010). School readiness and later achievement: a french canadian replication and extension. *Developmental psychology*, vol. 46, No. 5, 984 –994.
- Pagani, L., Fitzpatrick, C. et Barnett, T. (2013). Early childhood television viewing and kindergarten entry readiness. *Pediatric research*, vol.74 (3).
- Pagani, L., Fitzpatrick, C., Belleau, L., Janosz, M. (2011). Prédire la réussite scolaire des enfants en quatrième année à partir de leurs habiletés cognitives, comportementales et motrices à la maternelle, dans étude longitudinale du développement des enfants du Québec (ÉLDEQ 1998-2010)- De la naissance à 10 ans. Québec : Institut de la statistique du Québec, vol. 6, Fascicule 1.
- Page, T., Boris, N.W., Heller, Robinson, L., Hawkins, S. et Norwood, R. (2011). Narrative story stems with high risk six years olds: Differential associations with mother and teacher reported psychosocial adjustment. *Attachment & Human development*, 13, 4, 359-380.
- Paquet, I. (2007). La régulation émotionnelle à la période préscolaire : étude des liens avec l'adaptation sociale de l'enfant et les comportements maternels au cours des quatre premières années de vie (Thèse). Université de Montréal.
- Parent, S. et Dufour, S. (2012) Les intervention cognitivo-comportementales et les perturbations de la fonction éducative parentale à la petite enfance. Dans *Intervention cognitivo-comportementale auprès des enfants et des adolescents-tome 2*. Turgeon, L. et Parent, S. (dir). Presse de l'université du Québec.
- Parent, S. et Saucier. (1999). La théorie de l'attachement Département de psychiatrie, Hôpital Ste-Justine. Université de Montréal.

- Paquette, P., Bigras M., Zoccolillo, M., Tremblay, R.E, Labelle, M.E et Azar, R. (2001). Comparaison de la sensibilité parentale entre des mères-adolescentes et des mères adultes peu scolarisée. *Revue de psychoéducation*. vol. 30, N<sup>o</sup> 2, 283-298.
- Paquette, P. (2007). Perspectives nouvelles sur l'attachement à partir d'études sur les problèmes extériorisés des enfants. *Revue de psychoéducation*, vol 36, N<sup>o</sup> 2, 279-288.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American psychological association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student – teacher relationship scale*. Lutz, FL: psychological assessment resources Inc.
- Pianta, R. C., Benett, E. et Nimetz, L.S. (1997). Mother-child relationships, teacher-child relationships, and outcomes in preschool and kindergarten. *Early childhood research quarterly*, 12, 263-280.
- Pianta, R. et Cox, M. Taylor, L. Early, D. (1999) Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: Results of a national survey. *Elementary school Journal*, vol. 100 (1), p.71-86.
- Pianta, R.C.,et Nimetz, S. (1991). Relationships between teachers and children: associations with behavior at home and in the classroom. *Journal of applied developmental psychology*, 12, 379–393.
- Pianta, R., Steinberg, M. et Rollins, K. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections Dans *Children's classroom adjustment development and psychopathology*, vol. 7, n<sup>o</sup> 2, p.295-312.
- Pianta, R., Hamre, K.H. et Stuhlman, M.W. (2003). Between teacher and children Relationship Dans W.M. Reynold, et G.E. Miller (dir), *Handbook of psychology: educational psychology*, p.199-234. NY: John Wiley etsons.

- Pianta, R. C., et Stuhlman, M. W. (2004). Teacher–child relationships and children's success in the first years of school. *School psychology review*, 33, 444–458.
- Rascal, N., Irachabal, S. (2001). Médiateur et modérateur: implications théoriques et méthodologiques dans le domaine du stress et de la psychologie de la santé. Repéré à <http:// Cairn.info>.
- Rose, B., Holmbeck, G., Millstein Coakley, R. et Franks, E. (2004). Mediator and moderator effects in developmental and behavioral pediatrics research. *Journal of developmental & behavioral pediatrics*, vol.25, n<sup>o</sup> 1 p.58.
- Sabol, T. et Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment and human development*, 14, 3, 213-231.
- Silver, R.B., Armstrong, M. J., Essex, M.J. Measelle, J.R. (2005). Trajectories of classroom externalizing behavior: Contributions of child characteristics, family characteristics, and teacher-child relationship during the school transition. *Journal of psychology*, 43, 39-60.
- SPSS Inc. (2008). *SPSS Statistics for Windows, Version 17.0*. Chicago: SPSS Inc.
- Sroufe, L.A., Fox, N.E. et Pancake, V.R. (1983). Attachment and dependency in developmental perspective. *Child development*, 54, 1615-1627.
- Supplee, L. Shaw, D., Hailstones, K. et Hartman, K. (2004). Family and Child Influences on Early Academic and Emotion Regulatory Behaviors. *Journal of school psychology*. vol. 42(3), 221-242.
- Tabachnick et Fidell (2001). *Using multivariate statistics (4<sup>e</sup> éd.)*, USA: Allyn and Bacon, a pearson education company.
- Tarabulsy, G., Provost, M, Moss, E., Bernier, A., Maranda, J. Larose, S. (2005). Another look inside the gap: Ecological contributions to the transmission of attachment in a sample of adolescent mother-infants dyads. *American psychological association*, vol. 41, N<sup>o</sup> 1, 212-224.



- Thijs, J., Koomen, H., Roorda, D. et Hagen, J. (2011). Explaining teacher-student interactions in early childhood: an interpersonal theoretical approach. *Journal of applied developmental psychology*, 2011, vol. 32, 34-43.
- Tremblay, R., Lapointe, P., Hébert, M., Boulerice, B., Girard, A., Pagani, L. et Vitaro, F. (2000). Impact des mesures d'éducation préscolaire en milieux défavorisés sur l'Île de Montréal, Rapport de recherche CQRS, Université de Montréal.
- Vitaro, F., et Caron, J. (2000). La prévention face à la comorbidité des problèmes d'adaptation et la présence de déterminants multiples. Dans F. Vitaro et C. Gagnon (Dir), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Tome 2, Les problèmes externalisés* (p.557-586). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Vitaro, F. et Gagnon, C. (2000). Introduction Dans F. Vitaro et C. Gagnon (dir), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents: Tome 1, Les problèmes internalisés* (p.3-13). Ste-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Verschueren, K. et Koomen, M.Y. H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective, *Attachment and human development*, 14:3, 205-211.
- Verschueren, K., Doumen, S. et Buyse, E. (2012). Relationships with mother, teacher, and peers: unique and joint effects on young children's self-concept. *Attachment and human development*, 14:3, 233-248.
- Walker, H., Colvin, G. et Ramesey, E. (1995). Antisocial behavior in school: strategies and best practices. *International Social Science Review*, vol. 70, N° 3-4, p. 116-117. Publié par Pi Gamma Mu, International honor society in social sciences stable.
- Waters et Cumming (2000). A secure base from which to explore close relationships. *Child development*, Sous presse. Special millennium issue.

- Wyrick, J. et Rudasill M. K., (2009). Parent involvement as a predictor of teacher-child relationship quality in third grade. *Early education and development*, 20:5, 845-864.
- Zajac, K. et Kobak, R. (2006). Attachment. Dans G.G. Bear et K.M. Minkes (dir), *Children's needs III: Development, prevention and intervention*. (p.379-389). Washington, DC: National association of school psychologists.
- Zhang, X. (2011). Parent-child and teacher-child relationships in Chinese preschoolers: The moderating role of preschool experiences and the mediating role of social competence. *Early childhood research quarterly*, 26, 192-204.